

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

QUESTIONNER L'INFLUENCE DE LA CULTURE DE CONSOMMATION SUR LA  
CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ADOLESCENTS PAR LE DÉVELOPPEMENT DE LA  
PENSÉE CRITIQUE EN CLASSE D'ARTS PLASTIQUES AU SECONDAIRE.

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

MICHEL CAISSE

MARS 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## **REMERCIEMENTS**

Travailler à temps plein et étudier en même temps n'est pas toujours facile. Je voudrais remercier en premier lieu ma famille et particulièrement ma conjointe, Martine pour leur patience et leur support. Je voudrais aussi remercier chaleureusement mes professeurs qui m'ont soutenu avec ce mélange bien dosé d'encouragements, de patience, de rigueur et, il faut bien le dire, d'indulgence.

De grands mercis à Mona Trudel, Suzanne Lemerise, Pierre Gosselin et surtout à Moniques Richard, dont la sollicitude a grandement facilité l'achèvement de ce projet de recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX .....	v
RÉSUMÉ .....	vi
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE I</b>	
<b>LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE : UN CHEMINEMENT</b> .....	8
Introduction.....	8
1.1 La construction identitaire et l'adolescence : un moment critique.. .....	10
1.1.1 Définition de la construction identitaire.....	10
1.1.2 Les constituants de la psyché et autres rappels psychanalytiques.....	12
1.1.3 La théorie du développement psychosocial.....	16
1.1.4 Erikson et le cinquième stade du développement psychosocial.....	20
1.2 La crise d'adolescence, la crise d'identité et la culture comme éléments de construction de soi.. .....	23
1.2.1 Les âges de la vie. Entre l'enfance et l'âge adulte : l'adolescence... .....	23
1.2.2 Le prolongement de la période dite de jeunesse .....	24
1.2.3 Les nouveaux contextes de construction identitaire.....	27
1.2.4 Nouveaux outils de construction identitaire?.....	30
Conclusion du chapitre I .....	34
<b>CHAPITRE II</b>	
<b>CULTURE DE CONSOMMATION ET SUGGESTION IDENTITAIRE MAIS D'OÙ LA JEUNESSE REÇOIT-ELLE VRAIMENT SON ÉDUCATION? ....</b>	36
Introduction.....	36
2.1 Quelques définitions.....	37
2.2 Fragilité relative de l'affect de l'adolescent en période de crise et besoin d'identification .....	43
2.3 Le modèle économique occidental et la culture de consommation .....	46
2.3.1 Les origines économiques de la société de consommation .....	46
2.3.2 La logique de la culture de consommation et la prise de contrôle de l'appareil culturel.....	50
2.3.3 Le <i>branding</i> . Nouveau zénith de la culture de consommation .....	53
2.4 Suggestion identitaire et lois du marché .....	57

2.4.1 Totalitarisme et société de consommation.....	57
2.4.2 Poids et cohérence du discours de la culture de consommation.....	61
2.4.3 Institutions de programmes versus industries de programmes. Interférences et compétition .....	65
Conclusion du chapitre II .....	70
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>MONDE SCOLAIRE, MÉDIACRATIE ET PENSÉE CRITIQUE .....</b>	<b>71</b>
Introduction.....	71
3.1 Les limites d'une éducation postmoderne dans une structure scolaire moderne .....	72
3.1.1 Les origines du modèle scolaire québécois .....	72
3.1.2 La persistance du modèle industriel .....	77
3.1.3 Les facteurs d'inadéquation du système scolaire .....	80
3.1.4 L'école prépare-t-elle les élèves aux nouvelles exigences de la société?.....	84
3.2 Qui s'intéresse au développement du jugement critique? .....	87
3.2.1 L'esprit de la réforme au Québec.....	88
3.2.2 Le programme de formation en arts plastiques .....	91
3.2.3 Des modèles contemporains d'enseignement des arts .....	97
3.3 Des conditions générales d'une éducation par l'art favorisant le développement du jugement critique .....	105
3.3.1 Développement du jugement critique, unique solution?.....	106
3.3.2 La philosophie au secours du développement du jugement critique ..	108
3.4 Les arts médiatiques au secondaire.....	112
3.4.1 L'éventail des possibilités d'enseignements des arts médiatiques .....	113
3.4.2 S'approprier les techniques et exercer son jugement critique par la praxis.....	116
3.4.3 Qu'est-ce que la médialittératie? .....	119
Conclusion du chapitre III .....	121
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>123</b>
<b>ANNEXE .....</b>	<b>133</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>136</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

### **Tableaux**

Tableau 1.1	
Aperçu schématique des différents éléments de la psyché humaine.....	15
Tableau 1.2	
Les huit stades du développement psychosocial selon Erikson.....	19
Tableau 1.3	
Les quatre états du cinquième stade d'Erikson selon Marcia (1968) .....	21
Tableau 2.1	
Médias et santé des enfants et adolescents: un examen méthodique (2008) .....	60
Tableau 2.2	
Enquête sur l'utilisation des médias (résultats partiels) .....	64
Tableau 3.1	
Les grandes étapes du système québécois d'éducation .....	74

### **Figure**

Figure 3.1	
Programme de formation de l'école québécoise.....	93

## RÉSUMÉ

La construction identitaire dure toute la vie, mais la première enfance et l'adolescence sont les moments les plus fragiles de ce processus. Les pouvoirs médiatiques de plus en plus interreliés sous de larges consortiums, peuvent maintenant assurer une présence cohérente et très pénétrante sur les esprits des jeunes qui sont leur principale cible et ainsi intervenir nuisiblement sur leur construction identitaire. Cette médiacratie a lentement inféodé la culture populaire, puis la culture de masse dans une espèce de culture de consommation où toutes les libertés sont permises sauf celle de ne pas consommer. Les développements technologiques de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle ont littéralement inondé l'espace social d'injonction à consommer. D'autre part, l'école dont la structure est héritée du modèle taylorien du XIX<sup>e</sup> siècle s'adapte difficilement aux changements importants qui surviennent autour d'elle. L'école semble ignorer la pression exercée sur ceux dont elle doit dorénavant assurer l'éducation. Même sa plus récente réforme peine à s'actualiser dans une structure héritée d'un autre siècle. En fait, le modèle scolaire prépare les jeunes à un type d'emploi qui n'existe plus. Pourtant, la réforme de l'éducation porte les germes d'une éducation plus prometteuse. Le programme d'arts plastiques, présenté dans le renouveau pédagogique ouvre des possibilités pour une éducation aux et avec les médias, c'est-à-dire une éducation aux médias par un développement de la pensée critique sur la nature et le contenu des messages médiatiques, puis, par une praxis du message médiatique accompagné d'une réflexion critique. En définitive, dans cette recherche spéculative de type théorique, il est proposé, à l'intérieur du système scolaire, un enseignement des arts plastiques actualisé aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle.

Mots clés :

Éducation, adolescence, médias, identité, société de consommation, arts plastiques.

## INTRODUCTION

Dans cette étude, je cherche à comprendre comment la construction identitaire et la capacité d'apprendre de mes élèves se trouvent entravées par l'omniprésence des médias et de leurs messages consuméristes, et comment y remédier. Je souhaite amorcer des pistes de réflexion sur les balises que je pourrais me donner à l'intérieur de la structure scolaire afin de favoriser le développement d'une pensée critique chez l'élève qui lui assurerait un développement plus libre et plus conscient des valeurs qui sont véhiculées autour de lui. Pour atteindre cet objectif, j'ai choisi d'effectuer une revue de littératures provenant de champs d'études variés en lien avec ma pratique d'enseignant. Je mène une recherche spéculative en produisant des énoncés théoriques inspirés de la recension des écrits, et toujours en lien avec mes observations en classe. J'effectue cette recherche principalement pour me situer dans mon travail d'éducateur et afin de mieux encadrer ma pédagogie auprès de mes élèves.

Mon intérêt pour ce sujet découle directement de mon expérience d'enseignement. Les rentrées scolaires ont toujours été pour moi source d'emballement et d'impatience, années après années. Mais de quoi ai-je hâte? Des classes surchargées? Des nombreuses réunions souvent stériles? Non, après toutes ces années, ce qui me motive encore à la rentrée, c'est la possibilité de pousser un peu plus loin mes élèves dans leur processus de pensée; c'est d'assister à cet eurêka, ce jaillissement de l'esprit chez mes élèves. À chaque fois, c'est le même regard complice, le même étonnement, lorsque leurs yeux me disent : « Eh, j'ai trouvé! ».

L'élève que j'ai été garde somme toute un souvenir heureux de son passage à l'école. J'y ai eu du plaisir, et les enseignants qui m'ont le plus impressionné étaient ceux qui savaient nous inviter à penser, et ce, dans toutes les matières. J'ai eu



quelques enseignants philosophes, je les en remercie de tout cœur car, au-delà de la matière qu'ils maîtrisaient bien, ils cherchaient à nous faire réfléchir sur nos gestes, nos apprentissages, la société et, même, sur l'école. Certains de mes enseignants ont réussi le tour de force de nous faire travailler et réfléchir sans que nous nous préoccupions de la note. C'est à eux que je dois mon passage à l'enseignement et c'est à eux que revient le mérite de m'avoir conduit à produire ce mémoire. Après tout, ils m'ont appris à douter de ce qui est devant moi, à essayer de faire mieux, et de manière plus réfléchie.

Avant d'être enseignant, j'étais verrier. Dans ce métier d'art, on apprend à construire et déconstruire pour rebâtir. L'aphorisme de Gaston Bachelard y prend tout son sens : « Ce qui dure le plus est ce qui se recommence le mieux ». Après quelques années d'expérience dans l'enseignement, j'ai pu commencer à comprendre que ce n'était guère différent dans l'exercice de mes fonctions d'enseignant en arts plastiques. J'ai alors senti que le meilleur moyen de faire durer le plaisir d'enseigner serait de questionner sans cesse ma pratique. Pensant en artisan, je m'étais alors accordé dix ans pour « maîtriser le métier » d'enseignant.

Or, au bout de ces dix ans, une insatisfaction persistait. Je me sentais en compétition avec la culture dite « des jeunes », et cette compétition avait son champ de bataille dans ma classe, sur les tables où les élèves travaillaient. Chaque nouveau personnage tiré de la publicité ou des dessins animés se voyait reproduit par mes élèves dès que je laissais « aller leur imagination » : les icônes commerciales et les personnages populaires envahissaient leurs travaux. Cela me frustrait. Je me suis donc laissé conseiller par la citation du poète classique Nicolas Boileau : « Vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage. » En discutant avec des collègues, je me suis aperçu que je n'étais pas le seul à vivre cette situation, et lorsque j'ai entendu la justification suivante : « Que voulez-vous, c'est la culture des jeunes ! », je me suis regimbé. J'avais alors la conviction que ce n'était pas la culture des jeunes qui était responsable de cette situation, mais bien une culture

produite pour les jeunes, leur imposant des modes vestimentaires ou musicales, des personnages qu'ils dessinaient ou recopiaient allégrement. Tout arrivait avec une telle simultanéité<sup>1</sup>, partout où j'allais, que ce ne pouvait être cette soi-disant « culture des jeunes ». Je pressentais qu'il y avait là une source de conditionnement insidieuse, en dehors de l'école, et qu'elle venait entraver mon travail et celui de mes collègues.

Lorsque j'ai eu l'opportunité, au début des années 1990, de mettre sur pied un programme d'enseignement des arts médiatiques (arts-com) dans quelques écoles secondaires, l'interférence de la culture imposée par le pouvoir des médias s'est fait sentir de manière encore plus substantielle dans ma classe. C'est alors que mon questionnement s'est développé : Comment, en classe d'arts plastiques, réussir à faire réaliser à mes élèves une image plus authentique? Je me suis interrogé sur les conditions favorisant une certaine authenticité dans la réalisation d'une image et j'en ai conclu qu'il fallait, au départ, que l'élève ait une certaine conscience de son individualité, une représentation de son identité et qu'il développe la capacité de poser un jugement critique par rapport à son environnement largement médiatique.

Si le pouvoir médiatique ne se ménage pas pour proposer aux jeunes et aux moins jeunes des personnalités toutes faites, stéréotypées et conformistes, de son côté, l'école déploie des efforts pour inculquer une certaine docilité à ses élèves, et je ne vois rien de positif à cela qui puisse aider à leur construction identitaire. De mon poste d'enseignant, moi qui disposais d'outils médiatiques pour permettre à mes élèves de produire des images médiatiques, des films, des photographies, des affiches, il me fallait absolument essayer de comprendre cette influence du pouvoir médiatique sur leur travail scolaire et, ultimement, leur permettre de poursuivre leur construction identitaire plus librement.

---

<sup>1</sup> À cette époque, je visitais souvent des écoles à travers le Québec et, à mon grand étonnement, le constat était partout le même.

Je n'ai pas eu au départ la prétention de révolutionner le monde de l'éducation. Je ne l'ai toujours pas. Je cherche une cohérence entre ma classe, la structure scolaire et le monde dans lequel mes élèves grandissent. Je souhaite ne pas élider les questions embêtantes que les élèves pourraient poser sur l'école et sur comment elle les prépare ou non à envisager leur avenir. J'ai observé que mes élèves sont curieux et qu'ils aiment aborder ces questions à propos de leur formation. Quant au renouveau pédagogique, que l'on appelle le Programme de formation de l'école québécoise, son application continue de soulever des appréhensions tant au sein des familles qu'auprès du corps enseignant. Je ne saurais exécuter mon travail consciencieusement si ces questions de part et d'autre ne trouvent pas de réponse.

Je me suis donc inscrit à la maîtrise à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Sous la supervision de ma directrice de recherche, je suis parvenu à préciser mon questionnement en orientant mes pistes d'investigation sur la construction de l'identité, les volontés persuasives des annonceurs, et le rôle de l'école. Il s'agit avant tout d'une réflexion sur les causes de phénomènes culturels que j'ai observés depuis que je suis enseignant certes, mais aussi tout au long de l'éducation de mes enfants.

Le modèle de recherche retenu pour cette étude est de type spéculatif et théorique. J'ai choisi de « produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques » (Van Der Maren, 1996), qui sont triés lors d'une recension des écrits provenant d'horizons scientifiques divers dont la médecine, la sociologie, la philosophie et les sciences de l'éducation. De la variété des sources de connaissances auxquelles j'ai fait appel, il résulte un corpus parfois intertextuel, parfois contrasté (*ibid.*) dont je souhaite interpréter les résultats. Mes sources de documentation proviennent de champs d'études diversifiés. Parfois les propos y sont divergents. Il s'agit pour moi de produire une réflexion théorique à partir de ma pratique auprès de mes élèves en classe d'arts plastiques. Mon argumentaire sera appuyé sur les apports conjoints de mes lectures et de mon expérience

d'enseignement. Je souhaite raconter le cheminement de ce travail réflexif tissé de lectures et d'observations.

Ce travail se divise en trois chapitres. Le premier chapitre explorera les conditions psychosociales de la construction identitaire. Après quelques rappels sur des notions de psychanalyse, je présenterai les stades du développement psychosocial qui ont été élaborés par Erikson. Nous verrons aussi comment d'autres chercheurs critiquent cette théorie d'Erikson tout en y apportant des précisions, notamment à propos de l'adolescence, ce moment de la vie souvent appelé « crise » en raison de l'intensité des bouleversements qui transforment l'adulte en devenir. La culture jouant un rôle déterminant dans le développement de l'identité, nous nous pencherons donc spécifiquement sur ce rôle. J'expliquerai enfin comment le foisonnement de nouveautés technologiques à partir de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, notamment la télévision et trente ans plus tard l'Internet pourrait avoir une incidence sur les périodes charnières de la construction identitaire.

Ces observations nous conduisent au deuxième chapitre où j'examinerai comment la culture de consommation, tant par l'étendue de ses moyens que par la cohérence de son discours, entre en compétition et interfère avec l'école et les parents en matière d'éducation. Dans ce chapitre, je prendrai le temps de définir le vocabulaire changeant des médias. Après un rappel de la fragilité relative de l'affect en période de crise, je décrirai le modèle économique de la société de consommation et la prise de contrôle de la culture par l'idéologie consumériste. À l'aide de points de vue provenant de différents horizons, tels ceux d'Hannah Arendt, de Jean Baudrillard, d'Edward Bernays et de Charles Taylor, je brosserai un portrait général des enjeux du système d'éducation en regard du raffinement des nouvelles stratégies de marketing à grande échelle sur la construction identitaire des jeunes. Entre autres, j'aborderai comment Naomi Klein, dans son livre *No Logo*, explique les conditions socio-historiques de la création de ces vastes empires médiatiques qui ont vu le jour à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. De plus, à l'aide d'un sondage exploratoire

effectué auprès de mes élèves, je mesurerai approximativement le temps qu'accordent ceux-ci aux loisirs médiatiques afin de comparer les résultats de ce sondage à des sondages similaires effectués au Canada. Je présenterai ensuite la concurrence qui oppose l'institution scolaire et les industries regroupées derrière le panorama médiatique, dans leur course pour capter l'attention des jeunes. Avec le philosophe Bernard Stiegler, j'aborderai l'omniprésence des médias qui posent, par leurs actions concertées, des défis éthiques et sociaux complexes.

Avec des moyens financiers manifestement bien inégaux par rapport à ceux des industries publicitaires, l'école peut-elle encore prétendre à préparer la jeunesse à un monde duquel elle se retrouve décalée? Je tenterai de répondre à cette question au chapitre suivant, en examinant plus attentivement l'école en tant qu'institution et en étudiant ses pratiques éducatives en parallèle des pratiques de persuasion de la société de consommation. Le troisième chapitre comporte trois parties. Dans la première, je décrirai les origines du modèle scolaire québécois et comment, depuis l'organisation scolaire taylorienne issue du XIX<sup>e</sup> siècle, s'est construit notre structure scolaire actuelle. Comparant l'école telle qu'on la connaît aux réalités sociales contemporaines, je mettrai en relief certains facteurs d'inadéquation, ce qui pose inévitablement la question suivante : L'école prépare-t-elle les élèves aux nouvelles exigences de la société? Nous constaterons que le vaste mouvement de réforme scolaire qui secoue l'Occident depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle est motivé par la même question. Au Québec, nous verrons que la réforme du système d'éducation s'est fixé de nouvelles finalités. Toutefois, elle rencontre des résistances, du doute et de l'appréhension quant à son application. J'élaborerai sur ce sujet au cours de la deuxième partie de ce chapitre, où je m'intéresserai au programme de formation de l'école québécoise. Je m'attacherai plus particulièrement à la place qu'accorde le renouveau pédagogique au développement de la pensée critique et à l'exercice du jugement critique, ainsi qu'au programme d'arts plastiques qui propose de réaliser des images personnelles et médiatiques, et d'apprécier des œuvres. En présumant que le cours d'arts plastiques et médiatiques demande l'exercice de la pensée

critique tout au long du processus de création ou d'analyse, à moins d'être traité comme un cours purement technique, j'examinerai comment il peut adjoindre ses propres finalités et les finalités premières de l'éducation par l'exercice de cette pensée. Or, cloisonnement des matières oblige, la plupart des enseignants n'y sont pas formés, et c'est pourquoi, en troisième partie, j'aborderai l'intégration de notions de base tirées de l'enseignement de la philosophie au développement de la pensée critique. Ainsi, je voudrais démontrer comment le programme d'arts plastiques peut réunir, par la praxis, les conditions idéales d'exercice de la pensée critique. Enfin, j'introduirai un terme qui n'est pas nouveau dans le vocabulaire anglophone, soit celui de médialittératie (*media literacy*), car celle-ci peut contribuer à mieux définir le rôle spécifique que les arts plastiques ont à jouer dans les finalités de l'éducation.

Ma recherche vise d'abord à vérifier des intuitions qui ont surgi tout au long de ma pratique d'enseignant quant à l'influence des médias sur le développement de mes élèves. Je voudrais comparer mes observations en classe aux écrits des chercheurs qui ont réfléchi, chacun dans son champ de spécialisation, aux mêmes phénomènes qui ont provoqué mon questionnement. Ultérieurement, cette recherche servira à mieux orienter mes pratiques pédagogiques vers une approche plus réflexive et globalement plus conforme aux finalités de l'éducation. Enfin, j'espère qu'elle pourra contribuer, à sa manière, aux efforts de mes collègues enseignants qui, comme moi, ont simplement à cœur le développement harmonieux des enfants qui nous sont confiés.

## **CHAPITRE I**

### **LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE : UN CHEMINEMENT**

La construction identitaire est le commun de tous les individus, elle est intimement liée à la biologie de l'individu certes, mais aussi à l'environnement social de celui-ci. Ce chapitre cherchera à clarifier d'abord les différentes étapes de la construction identitaire, puis à identifier les temps forts du processus de la construction identitaire. Je pourrais difficilement traiter de construction identitaire sans bien la définir et, encore moins, sans s'aider d'au moins une théorie nous permettant d'en expliquer les moments clés.

Comme il est question de construction identitaire, il ne sera pas question ici de croissance physique, mais bien de développement mental voire, psychosocial. Dans ce chapitre, je commencerai donc par présenter la définition que je retiens de la construction identitaire, puis je préciserai certains termes psychanalytiques afin de mieux introduire une théorie du développement psychosocial.

La construction identitaire a un long passé, mais seulement une courte histoire, dirons-nous, pour paraphraser Ebbinghaus (1902). Elle n'est pas apparue au moment où les chercheurs ont tenté d'en dégager les mécanismes, mais, depuis toujours, elle fait partie de la croissance de l'individu au même titre que sa croissance physique. Aussi ne faut-il pas se surprendre lorsque des chercheurs, évidemment influencés par leur provenance et milieu respectifs, élaborent des théories du développement de la construction identitaire qui semblent partielles. De là, il est aisé de conclure qu'une théorie idéale de la construction identitaire se situerait dans le syncrétisme des différents champs de recherche des sciences de la vie et des sciences sociales, telles la médecine, la philosophie, la psychologie, la sociologie, la psychiatrie, l'anthropologie et l'ethnologie. Dans le cas présent, le choix d'une théorie plutôt qu'une autre s'est effectué à l'intérieur des paramètres

du cadre théorique que je me suis donné. La construction identitaire lie le développement de l'individu en constante interaction avec son environnement. J'aurai donc à faire appel à la psychologie et à la sociologie. C'est pourquoi la psychosociologie m'apparaît pertinente.

Je présenterai Erik Erikson, considéré par certains comme un des fondateurs de la psychosociologie. Il a reconnu l'influence énorme de l'environnement social de l'individu dans le processus de la construction identitaire. Il souligne aussi comment cette construction de soi dure toute la vie, chaque âge de la vie apportant de nouvelles exigences et, forcément, de nouvelles perspectives en regard du rôle social que joue l'individu et le sentiment que celui-ci ressent par rapport à la perception de l'autre.

S'il ne nous est pas difficile d'observer les grands bouleversements de l'adolescence, la théorie d'Erikson permet de saisir pourquoi la construction identitaire accuse des moments intenses qu'on appellera crises, et où les changements deviennent urgents et parfois, même, brusques.

Par la suite, en se référant plutôt à la sociologie, nous verrons comment l'adolescence qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, était pratiquement inexistante en est venue à se définir. L'apparition relativement récente de l'intérêt accordé à cette période de la vie entraîne une série de questions : Pourquoi ce nouvel âge de la vie, s'étire-t-il maintenant sur près de deux décennies? À quoi sont exposés les jeunes individus qui disposent de tant de temps pour se construire une identité dans un monde en mode de complexification, c'est-à-dire de nécessaire interdisciplinarité dans la compréhension de « qui nous sommes, ce qui nous arrive, ce qui nous détermine, ce qui nous menace, ce qui peut nous éclairer, nous prévenir et peut-être nous sauver » (Morin, 2003)? Et avec quels outils, les jeunes qui bénéficient désormais de plus de temps, réalisent-ils leur construction identitaire? Voilà quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre, sans ignorer, toutefois, que ces réponses soulèvent de nouvelles questions.



## **1.1 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET L'ADOLESCENCE : UN MOMENT CRITIQUE**

### **1.1.1 Définition de la construction identitaire**

Qui dit construction identitaire, dit construction. Je définirai ce terme comme un processus d'intégration d'éléments visant à constituer un nouvel ensemble distinct. On l'imagine facilement, dans le cas de la construction d'un bâtiment, et la métaphore est relativement efficace en ce sens que la construction d'un bâtiment se déroule sur une période de temps donnée et que les principaux éléments, intégrés au début de la construction, perdureront tout le long de la « vie » du bâtiment. Après quoi, les transformations devraient s'avérer mineures, quoique nécessaires, tout au long de la durée du bâtiment.

Il en va de même de l'individu : sa « construction » physique et mentale sera plus importante au début de sa vie, mais se poursuivra sur toute sa durée. Qui plus est, à un certain moment, le jeune individu sera appelé à choisir plus volontairement son identité. Une perception claire des mécanismes de la construction identitaire nous permettra de mieux comprendre la fragilité de celle-ci et, notamment, à l'adolescence, moment où elle est nettement plus active et d'autant plus perméable aux influences extérieures.

La notion de construction étant précisée, comment définir celle de l'identité? Nous retrouvons plusieurs définitions au terme identité. Pour les fins de cette recherche, nous choisirons une définition idoine à la psychosociologie. L'étymologie latine d'identité, du latin *identitas*, a comme préfixe *id* qui est un pronom indéfini; cette-entité, *id-entitas*, se définit par rapport à ce qui ne fait pas partie d'elle, l'altérité. L'identité apparaît donc du moment où on constate que l'on est séparé de l'autre, une autre entité. La sociologue Nicole Gagnon définit ainsi l'identité et décrit sa manifestation.

Qu'elle intériorise ou récuse le jugement d'autrui, l'identité se définit inévitablement dans un rapport d'altérité. « On se définit en s'opposant », dit la sagesse commune. La science structurale a effectivement mis en évidence comment le rapport d'opposition est constitutif de la signification même. Or cette opposition structurale est différentielle, pas nécessairement conflictuelle. C'est dire que l'Autre face auquel le Nous se pose peut être un interlocuteur plutôt qu'un adversaire [...]. (Gagnon, 2000 p. 3)

L'identité n'est pourtant pas fixe, elle change tout au long de la vie. Quelle jeune personne n'a pas été étonnée la première fois où elle a été appelée Madame ou Monsieur? C'est dire combien l'opinion que l'on se fait de soi dépend de ce rapport à l'autre. La formation de l'identité est tributaire non seulement des observations de l'individu, mais de l'environnement aussi. Le psychologue Erik Erikson<sup>2</sup> définit ainsi la construction de l'identité comme un processus continu, issu tant de la réflexion que de l'observation.

[...] en terme de psychologie, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux du fonctionnement mental par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux significative ; en même temps il juge leur façon de le juger, lui, à sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige. (Erikson, 1968 p. 17)

La construction identitaire est donc un processus qui dure toute la vie, avec des périodes d'intense activité au début de la vie et au début de l'âge adulte. Ce processus met en jeu un exercice de jugement envers soi et envers les autres par l'introspection autant que par l'observation. Il y a donc lieu de mieux connaître les étapes que l'enfant traverse jusqu'au moment où il procède au choix de son identité. Ces moments cruciaux ont été étudiés sous différents angles par différents chercheurs, notamment Jean Piaget (1896-1980), en décrivant le développement de l'intelligence cognitive en quatre stades, et Erik Erikson qui, de son côté, a

---

<sup>2</sup> Erik Erikson (1902-1994) est, pour les uns, psychologue; pour les autres, psychanalyste. Il n'a jamais été reçu médecin, ni ne décrocha quelque diplôme universitaire. C'est pourquoi je préfère le citer comme psychologue. D'aucuns le considèrent comme un des pères de la psychosociologie.

élaboré la théorie du développement psychosocial que nous examinerons un peu plus loin.

### **1.1.2 Les constituants de la psyché et autres rappels psychanalytiques**

Avant de se familiariser avec une théorie du développement psychosocial, il paraît utile de préciser certains termes généraux, relatifs à la psychologie. Dans le cadre de cette recherche, ces précisions ne se veulent qu'un bref rappel des définitions généralement admises en psychologie de ce que sont les concepts de *moi*, de *surmoi* et de *ça*. Ces concepts, initialement attribués à Sigmund Freud (1856-1939), permettent de cerner la constitution de l'appareil psychique de la personne et, ce, dès la naissance. Bien que, depuis Freud, plusieurs médecins et philosophes aient raffiné ou carrément remodelé ces concepts, et parfois en donnant lieu à de très vifs débats, il ne sera rapporté, dans les lignes qui suivent, que les définitions conformes à celles qui ont été décrites par Freud (1949) dans *Abrégé de psychanalyse*. Nous verrons au deuxième chapitre que les techniques utilisées par les publicitaires tiennent compte, avec beaucoup de rigueur, des recherches de Freud dans l'élaboration de leurs stratégies de marketing, notamment lorsque se construit, chez l'enfant, les premiers éléments du *ça*.

Freud, faut-il le rappeler, à l'origine était un neurologue. Ce fait l'a conduit à abandonner une vision animiste de l'esprit humain et de chercher une explication plus matérialiste de ses manifestations. Il a nommé *appareil psychique* l'ensemble des mécanismes de la pensée, que l'on désigne aujourd'hui de mécanismes conscients et inconscients de l'esprit humain (Freud, 1949, p. 3-4). L'originalité, à l'époque, de cette théorie, fut d'énoncer que l'appareil psychique, aussi appelé la psyché, a des assises physiologiques et n'est pas une âme qui « flotte » en et autour du sujet. Sommairement, on distingue deux pôles dans la psyché humaine : le conscient et l'inconscient. Les niveaux de l'inconscient varient grandement, à tel point que certaines parties de l'inconscient affleurent directement à la surface du

conscient. Le tableau 1.1, plus bas, schématise la psyché telle que définie par Freud. Nous décrivons d'abord la partie la plus enfouie : le **ça**.

Comme son nom l'indique, le **ça** désigne quelque chose d'indifférencié, de flou et de très profond qui ne se manifeste jamais consciemment bien que ses remous émergent dans le conscient. « Comme lorsque nous disons *ça*, pour nommer une chose dont nous ne connaissons pas la nature et pour laquelle nous n'avons pas de meilleurs mots qui nous viennent à l'esprit » (Tournebise, 2005). En outre, Freud était persuadé que le **ça** avait une assise physiologique. Le **ça** recèle tout le côté obscur et pulsionnel de l'être, il ne connaît ni le temps ni les interdits sociaux. Il est le siège du *principe de plaisir*, élaboré par Freud, et de la *libido*, terme aussi répandu par Freud qui désigne le siège de l'énergie créatrice et de la pulsion sexuelle.

Un autre aspect de l'inconscient, et ici il faut le souligner, un autre de ses pôles actifs, le **surmoi** agit sur le conscient comme le « régulateur social », il est le siège des mécanismes de renoncement aux pulsions. Il constitue donc le siège des interdits provenant de l'autorité extérieure, autorité prise au sens large. Le **surmoi** est une instance purement critique, retournement de la violence contre soi-même, par peur de perdre l'amour des parents ou, plus largement, l'estime des autres.

Là où le **Surmoi** juge pour condamner, l'**Idéal du Moi**, qui fait aussi partie du **Surmoi** selon certains spécialistes, et faisant partie du **moi** selon Freud, présente un modèle d'identification : cette instance décrit la satisfaction éprouvée face à la représentation idéale de soi. L'**Idéal du Moi**<sup>3</sup> est le lieu du fantasme héroïque, lieu dans lequel le sujet se voit accomplissant maintes merveilles, un modèle d'identification positive en quelque sorte.

---

<sup>3</sup> Je me suis fié à une définition trouvée sur « [http://fr.wikipedia.org/wiki/Idéal\\_du\\_Moi](http://fr.wikipedia.org/wiki/Idéal_du_Moi) ». Consulté le 9 novembre 2007.

Au-delà de l'inconscient, se trouve la partie de l'édifice de la pensée que nous connaissons tous si bien : le conscient, le **Moi**. Le **Moi** est le siège des perceptions extérieures, il enregistre les sensations provenant des cinq sens. Il est aussi le théâtre de la pensée consciente, de la pensée rationnelle et de ses rencontres avec la pensée esthétique et de l'expression du produit de celles-ci. Bien qu'il en ait peu conscience, le **Moi** dépend largement des produits de l'inconscient, des impératifs obscurs provenant du **Ça** comme des interdits de toutes sortes émergeant du **Surmoi** ainsi que des surgissements fantasmatiques de l'**Idéal du moi**. On évoquera le concept de « santé mentale » lorsque le **moi** réussit à bien gérer les surgissements parfois contradictoires provenant du **ça**, du **surmoi**, et de l'**idéal de moi**, de même qu'à produire un comportement socialement acceptable pour l'entourage et intimement satisfaisant pour l'individu.

Tableau 1.1

## Aperçu schématique des différents éléments de la psyché humaine

Psyché	Conscient	<p><u><b>Moi</b></u> Pôle défensif de la personnalité construit avec les exigences du ça et les interdits du Surmoi face au réel.</p> <p><u><b>Idéal du Moi</b></u> "tu dois", "tu devrais". Modèle d'identification. (Il y a aussi une part de l'idéal du moi, enfouie dans l'inconscient)</p>
	Inconscient	<p><u><b>Surmoi</b></u> "tu ne dois pas". Ce sont les interdits, les lois, les limites... (Cette partie de l'inconscient affleure sensiblement dans le conscient)</p>
		<p><u><b>Ça</b></u> Pôle pulsionnel. Besoin de satisfaire immédiatement les pulsions. Principe de plaisir.</p>

Il est tentant de penser combien vivre selon la définition de santé mentale peut sembler étrange pour l'adolescent en pleine découverte de ces nouveaux surgissements. Et puisque la fragilité générée par ces changements apporte avec elle le désir de se conformer, il me semble qu'aider l'adolescent à mieux se connaître permet de relativiser les pressions extérieures qui se révèlent souvent plus consuméristes que véritablement constructives.

Maintenant que nous nous sommes familiarisés avec ce vocabulaire, nous pouvons survoler une théorie du développement psychosocial qui nous permettra de mieux comprendre les remous, tant intérieurs qu'extérieurs, qu'affronte l'adolescent.

### 1.1.3 La théorie du développement psychosocial

Erik Erikson apparaît comme un chercheur de premier plan au chapitre de la connaissance de la construction identitaire. Certes, vu l'époque, il n'a pas pu tenir compte, dans ses travaux, du formidable accroissement des plateformes technologiques où l'adolescent peut aujourd'hui chercher des modèles de construction identitaire<sup>4</sup>. Toutefois, et dès 1968, Erikson reconnaît dans ses travaux l'influence du milieu culturel et semble pressentir la globalisation de la technologie et de la culture commerciale qui paraît vouloir s'imposer comme cadre unique de référence culturelle.

Si donc, en majorité, les jeunes peuvent s'arranger avec leurs parents en une sorte d'identification fraternelle, c'est qu'en bloc, ils laissent à la technique et à la science le soin de fournir un mode de vie qui s'accélère et qui se perpétue lui-même. [...] Mais à moins qu'une nouvelle éthique ne rattrape le progrès, on sent le danger que les limites de l'expansion technique et de l'affirmation nationale ne soient pas déterminées par des faits connus et par des considérations d'ordre moral, bref, par la certitude de posséder une identité, mais par des essais délibérés et par une sorte de jeu auxquels on soumet le champ d'action et les limites du super mécanisme qui s'arroge ainsi une large part de la conscience humaine. (p. 28-29)

La construction identitaire s'effectue chez tout individu en mode plus ou moins conscient, de la prime enfance jusqu'à la fin de la vie, c'est là une affirmation apodictique. Pourtant les moments cruciaux de la construction identitaire se manifestent principalement dans les vingt premières années de la vie de l'individu. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette période déterminante de la vie et ont cherché à comprendre le processus de la construction identitaire. Non pas que l'on doive sous-estimer les influences réciproques que les changements physiques opèrent sur la perception de soi versus l'émergence de pulsions sexuelles qui changent radicalement la perception de l'autre. Une conception, peut-être trop médicale, a incité beaucoup de chercheurs à n'étudier que la croissance affective ou psychologique en relation avec la croissance physique, écartant ainsi l'apport

---

<sup>4</sup> Cet aspect, on le verra plus loin, a été exploré par John Suler (2005) et Sherry Turkle (1986).

considérable du milieu culturel vu dans sa définition la plus large, et c'est là une contribution non négligeable d'Erikson. Renée Houde (2003) l'a d'ailleurs souligné.

On peut parler des différentes naissances de la vie adulte, on peut parler des transformations de la vie humaine à travers des phases, parce qu'Erikson a fait passer dans la culture psychologique cette conception positive et féconde de la crise développementale. Ce faisant, il rompt partiellement avec la tradition freudienne:

- les forces de l'ego sont tout aussi importantes que les mécanismes de défense;
- l'expression de la totalité de la vie devient plus centrale que la suprématie de l'inconscient;
- l'identité — plutôt que la pulsion (le ça) ou la sexualité — devient la matrice du changement;
- l'identité passe par l'actualisation mutuelle des personnes au cours d'un cycle de vie intergénérationnel;

La générativité s'entremêle à l'identité à l'échelle de la civilisation.

Sa vision du développement est féconde parce qu'elle souligne les forces positives de l'ego et communique une vision dynamique du changement. [...] Enfin, Erikson a imposé la nécessité d'un point de vue psychosocial et a insisté sur l'influence de la famille et de la société, à travers les relations interpersonnelles et la culture, soulevant des considérations éthiques encore actuelles.

Cependant, l'apport le plus remarquable d'Erikson se situe sans doute dans la définition des huit stades du développement psychosocial de l'individu. Ces stades tiennent largement compte des interactions sociales et du milieu culturel comme agents déterminants dans la construction identitaire de l'individu. C'est pour ces raisons pratiques que nous nous servons de cette théorie d'Erikson pour tenter de comprendre d'une manière globale le processus de construction identitaire de l'adolescent.

Selon Erikson (1950), à chaque stade du développement psychosocial survient une crise qui doit se résoudre par l'atteinte d'un équilibre entre des forces qui s'opposent, faute de quoi le développement du Moi risque d'être compromis. Il faut comprendre le mot « crise » comme un tournant majeur et non pas comme une situation de catastrophe. Deux crises se produisent au cours des trois premières années de vie de l'enfant, et comme certains chercheurs pensent que l'adolescence



serait une répétition de la prime enfance, ces crises auront des répercussions certaines sur le développement futur de l'enfant. Voici les huit stades du développement de l'individu décrits dans l'ouvrage *Childhood and Society* (p. 121-122) présentés également dans le tableau 1.2:1) confiance versus méfiance (0-18 mois); 2) autonomie versus la honte et le doute (18 mois - 3 ans); 3) initiative versus culpabilité (4 - 6 ans); 4) travail versus infériorité ( 6 - 11 ans); 5) identité versus confusion de rôle (12 - 18 ans); 6) intimité versus distanciation (18 - 22 ans); 7) générativité versus stagnation (20 - 55 ans);8) intégrité versus désespoir ( 55 - ...)

Bien que critiquée, au premier rang, Erikson lui-même, il soutenait la perfectibilité de toute contribution scientifique, cette théorie demeure une référence importante en psychosociologie puisque certains chercheurs, notamment James Marcia (1980), même en la critiquant, continuent de parfaire et d'actualiser cette théorie, comme nous le verrons plus loin.

**Tableau 1.2****Les huit stades du développement psychosocial selon Erikson<sup>5</sup>**

Stade	Nom du stade	Caractéristiques du stade
1	Confiance / méfiance [0-2 ans]	Confiance fondamentale dans la mutualité de l'échange est cet «optimisme» originel, cette conviction que «quelqu'un est là»; sans cet optimisme et cette conviction nous ne saurions vivre.
2	Autonomie versus doute [2-3 ans]	Ferme détermination d'exercer librement son choix aussi bien que le contrôle de soi-même, en dépit de l'inévitable expérience infantile de la honte et du doute» (Éthique et psychanalyse, Flammarion, Paris, 1971, p. 122).
3	Initiative versus culpabilité [4-6 ans]	Courage d'envisager et de poursuivre des objectifs valables sans se laisser inhiber par la faillite des fantasmes infantiles, par la culpabilité ou par la crainte paralysante de la punition» ( <i>ibid.</i> ).
4	Travail versus infériorité [6-11 ans]	«le libre exercice de la dextérité et de l'intelligence dans l'exécution des tâches — sans qu'intervienne aucune inhibition par un sentiment infantile d'infériorité» ( <i>ibid.</i> ).
5	Identité versus confusion des rôles [12-18 ans]	«l'aptitude à maintenir la loyauté librement promise en dépit des inévitables contradictions des systèmes de valeurs» ( <i>ibid.</i> ).
6	Intimité versus distanciation [18-22 ans]	Le sixième ouvre sur la capacité d'aimer vue comme «la mutualité de la dévotion» ( <i>ibid.</i> ).
7	Générativité versus stagnation [20-55]	Souci des générations suivantes ( <i>ibid.</i> ), sollicitude; ainsi la générativité se trouve au fondement de l'intergénérationnel.
8	Vieillesse	Tension entre l'intégrité et le désespoir, prépondérante en fin de vie, ouvre sur la sagesse définie comme «une sorte d'intérêt détaché pour la vie en tant que telle, face à la mort en tant que telle.

Ces stades mettent en lumière les pôles de la construction de l'identité chez l'individu. Entre les pôles positifs et négatifs, l'individu se construira une image plus

<sup>5</sup> Les tranches d'âge suggérées ne sont pas exclusives et proviennent d'un programme de cours élaboré par Woolfolk et McCune-Nicolich (1984).

ou moins positive de sa personne selon les circonstances sociales et les habiletés psychosociales de son entourage.

La construction identitaire est un processus qui dure toute la vie, mais la toute première enfance et l'adolescence sont les périodes où les changements sont les plus spectaculaires. Si, selon Erikson (1968), aux premiers temps de la vie, le nourrisson établit ses liens de confiance ou de méfiance d'une manière assez peu volontaire, ce que Husserl (cité par Erikson) nomme « attachement primaire », à l'adolescence, en revanche, l'individu sera confronté à effectuer ses choix : il choisira ceux qui l'entoureront, il tentera aussi de décider qui peut porter jugement sur ce qu'il entend devenir. Cette intense période de changement est appelée crise d'adolescence, « crise » étant lu sous le sens de changement brusque et nécessaire plutôt que sous le sens de situation alarmante, ce qui n'exclut pas, à l'occasion, des situations franchement préoccupantes. Dans les lignes qui suivent, nous nous arrêterons à comprendre comment la fragilité de cette période d'identification de l'adolescent le rend particulièrement perméable aux influences provenant de son milieu social et culturel.

#### **1.1.4 Erikson et le cinquième stade du développement psychosocial**

En début de chapitre, j'évoquais combien est intense et fragile ce moment de la construction identitaire. C'est, à mon avis, le moment le plus intense quant au choix volontaire de la personne que l'adolescent désire devenir. Erikson (1968) nous rappelle que le cinquième stade du développement psychosocial, celui de l'identité versus la confusion de rôles, permet de développer la fidélité, « l'aptitude à maintenir la loyauté librement promise en dépit des inévitables contradictions des systèmes de valeurs » (p. 122). On doit ici comprendre que la loyauté dont parle Erikson est autant celle envers soi-même qu'envers les autres et, j'ajouterais, plus fondamentalement celle envers soi-même car c'est de là qu'émane toute possibilité de rapports sains avec les pairs. Entre douze et dix-huit ans, l'adolescent

appréhende sa nouvelle dimension interpersonnelle. Il touche du côté positif à un sens de l'identité du moi (l'acquisition d'une identité sociale) et, du côté négatif, à un sentiment de diffusion du rôle (le sentiment de ne plus savoir ce que l'on est, où l'on va, à qui - ou quoi - se rattacher).

James Marcia (1980), chercheur en psychologie, s'est efforcé de parfaire l'œuvre d'Erikson en introduisant à l'intérieur du cinquième stade d'Erikson quatre états. Ces états ne sont pas des stades, l'adolescent ne va pas traverser chacun de ces états, mais il se cantonnera dans un de ces états ou en traversera au moins un. Il y restera plus ou moins longtemps selon les deux facteurs suivants : l'adolescent accepte une identité (calquée sur ses proches ou en réponse à la suggestion des médias) ou s'engage dans la quête de son identité véritable. Les quatre états liés à ces deux facteurs sont les suivants : l'identité résignée, l'identité en moratoire, l'identité diffuse et l'identité assumée.

**Tableau 1.3**

**Les quatre états du cinquième stade d'Erikson selon Marcia (1968)**

<b>Identité résignée</b>	L'adolescent a aveuglément adopté l'identité qui lui est fournie par sa famille ou un milieu signifiant. Dans cet état, il possède une identité, mais il ne l'a pas choisie en toute conscience, elle n'est pas le fruit de réflexion de sa part.
<b>Identité en moratoire</b>	L'adolescent a acquis une identité vague ou informe, sa quête identitaire est amorcée et est en cours. Il expérimente des identités transitoires avec tous les revirements que l'on peut imaginer.
<b>Identité diffuse</b>	Il n'a aucune idée précise de son identité véritable ni même de la nécessité d'une quête. Il ou elle a peut-être déjà essayé, mais n'y est pas parvenu et a cessé toute quête. Il n'a pas d'identité assumée.
<b>Identité assumée</b>	Parvenu à cet état, l'adolescent a développé ses propres valeurs. Il ou elle se sent pleinement conscient de ses choix identitaires. Tout n'est pas terminé, mais les bases sont là; son sentiment d'individualité ( <i>ego</i> ) est assez fort pour entrer avec confiance dans la vie adulte.

Nous retiendrons que le cinquième stade d'Erikson, identité *versus* confusion des rôles, en est un de choix, d'hésitation et donc de fragilité. Ce qui me préoccupe et m'intéresse dans cette recherche à propos de ce stade se situe au niveau de la brèche qui se crée lorsque l'individu se construisant se tourne vers les modèles d'identification, que ce soit à la maison, à l'école avec ses pairs ou vers le panorama médiatique qui l'entoure. On conviendra que l'adolescent en recherche d'identité sera plus vulnérable aux suggestions identitaires et il lui paraîtra plus confortable d'adopter les modèles présentés comme gagnants que de s'engager dans une incertaine quête d'authenticité. L'adolescent demeure alors très réceptif aux influences extérieures, notamment aux injonctions du marché qui lui suggèrent, le mot est faible, une confortable manière d'être, préconstruite par des publicitaires dont les mobiles n'ont rien de philanthropique. Ces stratégies développées pour se gagner un tel marché ont brillamment été décrites par Naomi Klein (2000). Elles ne sont pas sans effet sur la fragile construction identitaire de l'adolescent (je décrirai plus précisément ces stratégies au deuxième chapitre). À cela est-il besoin de rappeler qu'une invitation à adopter un modèle préconstruit d'identité constitue du même coup une invitation à abandonner une quête authentique et nécessaire de construction de soi-même ou, à tout le moins, à rendre confus le choix d'une identité et d'un rôle dans ce monde. Les conséquences de cette « usurpation », apparemment toute innocente puisqu'elle n'a que des objectifs marchands, sont plus visibles dans ses effets que dans sa cause. Ainsi, lorsque chez l'adolescent il y a réponse positive aux injonctions du marché, « la quête d'identité se voit soumise à une mentalité prédite et manipulatrice dans un contexte où la tendance de l'économie et de la culture tend à un conformisme, maintenant mondialisé, et exige la démission du sujet, dans le sens moral et même éthique, comme condition de sa non exclusion de la communauté sociale » (Amaral, 1999).

## 1.2 LA CRISE D'ADOLESCENCE, LA CRISE D'IDENTITÉ ET LA CULTURE COMME ÉLÉMENTS DE CONSTRUCTION DE SOI

La différence grandissante entre les notions de puberté et de jeunesse, notamment en ce qui concerne la durée de ces périodes de la vie, soulève une question importante : Qu'est-ce qui définit la période adolescence/jeunesse? Puisque l'aspect *puberté* (croissance physique) occupe désormais une période relativement courte, quoique remarquable, à l'intérieur de la période adolescence/jeunesse, il demeure le volet psychosocial de *l'adulte en devenir*, sa construction identitaire. D'ailleurs, le début de la puberté marque sans conteste le début de l'adolescence. Quant à la fin de l'adolescence, « On ne sait pas très bien quand elle finit mais on peut dire, d'un point de vue psychologique, que le terme est atteint lorsque le sujet a acquis une certaine identité, ce qui ne veut pas dire une identité certaine » (Stassart, 2007). Nous allons ainsi concentrer notre propos sur cette période qui, à peu près inexistante au début du XIX<sup>e</sup> siècle (Cunningham cité par Galland, 2000), en vient aujourd'hui à durer plus de deux décennies.

### 1.2.1 Les âges de la vie. Entre l'enfance et l'âge adulte : l'adolescence

Si les deux premières années de la vie montrent la croissance la plus rapide, la deuxième période de la vie où la croissance physique est la plus remarquable est l'adolescence. Ne nous laissons pas distraire par les seuls changements physiques, les changements psychologiques ne sont pas moins fracassants. Si bien que certains psychanalystes, comme Ernest Jones (1962), considèrent l'adolescence comme une récapitulation de la première enfance :

Jones est un des rares auteurs à avoir abordé le problème. Il rapproche l'adolescence (12-18 ans) de la première enfance (1-5 ans) d'une part, et la deuxième enfance (5-12 ans) de l'âge adulte d'autre part. De manière plus détaillée que Freud, Jones insiste sur le fait que l'adolescence récapitule et prolonge le développement accompli durant les cinq premières années ». (Stassart, 2007, p. 5)

Si le nourrisson grave ses perceptions dans son inconscient et, de ce fait, construit une large part de sa psyché enfouie, il en va différemment de l'adolescent. En

construction de lui-même, ce dernier interagit avec le monde qui l'entoure, les expériences qu'il effectue il les perçoit au niveau du *moi* et porte jugement sur ces impressions et perceptions entre les pôles du *surmoi* et de l'*idéal de moi*. Sa quête d'identité devient un enjeu crucial, il se trouve à un moment de sa vie où il se sent préparer son entrée dans le monde et le rôle qu'il sera appelé à y jouer.

Plusieurs champs des sciences humaines étudient le phénomène de l'adolescence et plusieurs mots semblent être synonymes : jeunesse, adolescence, puberté. Pierre Bruno (2000), dans *Existe-t-il une culture adolescente*, réaffecte ces termes à leur champ d'étude respectif : jeunesse, à la sociologie; adolescence, à la psychologie; et puberté, à la médecine. Selon lui, chacun de ces termes désignait au départ une même étape de la vie : le passage de l'enfance à l'âge adulte. L'auteur constate que bien que la notion médicale de *puberté* n'ait guère changée au cours des cent dernières années, sinon que la puberté ait tendance à se présenter plus précocement, elle se retrouve encore dans le groupe d'âge d'environ douze à dix-sept ans<sup>6</sup>. La notion de jeunesse, quant à elle, s'est étirée de dix-sept jusqu'à trente ans, et celle d'adolescence, notamment dans le traitement qu'en font les publicitaires, tente d'inclure les enfants bien avant leurs dix ans (p. 11 à 14). Un auteur abondamment cité par Pierre Bruno (2000), le sociologue Olivier Galland (2000) soutient quant à lui qu'on assiste à l'éclosion d'un stade dit de la post-adolescence où, bien que la puberté soit achevée, le concept culturel de *jeunesse* tend à s'étirer jusqu'à la fin de la vingtaine.

### 1.2.2 Le prolongement de la période dite de jeunesse

Dès 1942, Talcot Parsons, un sociologue américain, se propose de définir la culture jeune, « *youth culture* ». À cette époque, il en conclut que la culture jeune est une culture de l'irresponsabilité par opposition à la culture des adultes qui en est une de

---

<sup>6</sup> Les causes de cette précocité, dans le contexte Nord-américain, sont généralement attribuées à l'alimentation plus abondante et à l'obésité. Le lecteur se référera aux travaux de la pédiatre américaine Joyce Lee (2006).

responsabilité. De plus, cette culture se caractérise par une forte affirmation des stéréotypes sexuels.

Parsons définit la « culture jeune », à la frontière entre l'enfance et l'adolescence, par deux traits principaux complémentaires : elle est fondée à la fois sur une opposition tranchée, quoique ambiguë, à la culture adulte et sur la profonde séparation des rôles masculin et féminin. La culture jeune, qui est en fait une culture de l'adolescence, se définit comme une culture de l'irresponsabilité. Son trait dominant, selon Parsons, consiste à « prendre du bon temps », en contraste avec l'impératif de responsabilité propre aux rôles adultes masculins. Mais, et c'est là que le caractère sexué de la jeunesse se combine avec ses caractéristiques d'âge, les façons de vivre cette culture de l'irresponsabilité sont très différentes pour les garçons et pour les filles. Les premiers valorisent essentiellement les qualités et les exploits sportifs, tandis que l'échelle de prestige des secondes est fondée sur le stéréotype de la « *glamour girl* ». En même temps, ces qualités différentes, qui manifestent toutes les deux l'insouciance propre à l'adolescence, sont profondément complémentaires puisqu'elles sont le moteur de l'attractivité sexuelle qui oriente également tous les comportements à cette période de la vie. (Parsons [1942], cité par Galland 2000)

Galland (2000) a cru bon de citer les recherches de Parsons car, selon lui, elles accusent plus fortement la séparation des stéréotypes sexuels que dans la société française à cette époque. Il faudra attendre vingt-sept ans avant qu'un sociologue français, Edgar Morin, en 1969, conduise une étude semblable. Ce qu'a voulu démontrer Galland c'est qu'à l'époque de l'après-guerre<sup>7</sup>, la « culture jeune » trouvait son utilité sociale en permettant de préparer la jeunesse à l'entrée dans le rôle d'adulte par la création d'une culture particulière susceptible d'atténuer le passage de l'enfance à l'âge adulte.

Pour Parsons, la « *youth culture* » dans son ensemble est un processus fonctionnel facilitant la transition de la sécurité de l'enfance dans la famille d'orientation au plein statut adulte dans le mariage et la vie professionnelle. C'est précisément parce que cette transition est une période de tension qu'elle comporte des éléments de « romantisme irréaliste ». (Galland, 2000)

Selon Galland (2000), bien que de profondes disparités persistent selon les pays, on peut observer depuis les années 1960, un étirement notable de la période dite de « jeunesse ». Outre le rôle social de la période « jeunesse », la « culture

---

<sup>7</sup> L'auteur réfère à la seconde guerre mondiale (1939-1945).



jeune » a aussi accusé un changement important si bien que la grille parsonienne d'analyse de la culture jeune ne tient plus aussi bien la route.

Or la jeunesse n'est pas une parenthèse, elle établit plutôt une continuité entre deux âges de la vie, l'adolescence et l'âge adulte, qui étaient clairement opposés autrefois : continuité à la fois parce que les différents attributs de l'âge adulte sont rassemblés par étapes sur une durée de plusieurs années; continuité aussi parce que chaque étape se fragmente en plusieurs situations qui établissent une transition progressive entre le point de départ et le point d'arrivée.

Ce n'est pas, non plus, à l'inverse du modèle parsonien de l'adolescence, l'opposition à la culture adulte qui pourrait définir la jeunesse. Clairement distincte de l'âge adulte, l'adolescence pouvait facilement se vivre comme une contre-culture, comme un continent séparé du reste de la société, et ces traits culturels ont pu donner aux jeunes de cette époque une forte identité collective fondée sur l'opposition à la génération aînée. Mais cette identité était d'autant plus marquée qu'elle était provisoire et prenait fin, irrémédiablement, sauf pour quelques « soldats perdus », avec l'accès au statut adulte.

La jeunesse peut aujourd'hui difficilement se vivre comme un modèle culturel en rupture avec la génération aînée et le reste de la société : la continuité qu'elle établit entre l'adolescence et l'âge adulte en gomme les contrastes morphologiques comme les contrastes culturels. En outre, les jeunes actuels sont les enfants des générations qui ont introduit la révolution des mœurs dans les années 1960. Des travaux récents (Galland, 2000c) montrent ainsi également une grande continuité entre les systèmes de valeurs des Français âgés de 18 à 50 ans, voire 60 ans. Les jeunes qui adhèrent, comme leurs parents, à ce libéralisme des mœurs, attendent de ces derniers qu'ils les aident à franchir les étapes qui doivent les conduire à l'indépendance et les parents se plient volontiers à cette demande.

.....

Les jeunes actuels n'opposent pas aux contraintes de l'âge adulte, qui seraient repoussées toujours plus tard, une culture de la frivolité et de l'insouciance. Cette thèse serait, au fond, celle de la « post-adolescence ». Non, les jeunes font l'apprentissage de l'autonomie, mais cet apprentissage est lent, complexe, parfois chaotique et surtout il a maintenant une caractéristique qui le distingue radicalement du modèle précédent : son rythme peut être très variable selon les différents domaines qui concourent à définir le statut adulte. (Galland, 2000, p. 23)

Galland soutient que les conditions sociales ont à ce point évolué que le temps nécessaire au jeune pour « trouver sa place » dans la société, c'est-à-dire quitter le statut de jeune adolescent pour celui de jeune adulte, s'est considérablement allongé. Les raisons qui ont mené à l'étirement de la période dite de jeunesse, entre l'enfance et l'âge adulte, sont donc nombreuses : la puberté survient plus tôt; l'entrée dans la vie adulte est repoussée à la fin de la vingtaine. Une très large part

de la population a maintenant accès à l'école secondaire et même au niveau collégial,<sup>8</sup> ce qui est relativement nouveau dans l'aventure humaine. D'autre part, la délocalisation des emplois ne nécessitant aucune formation vers des pays aux économies émergentes (e.g. la Chine), exerce une pression chez les adolescents à au moins tenter de finir leurs études secondaires afin d'améliorer leurs chances de se trouver un emploi.

Nous constatons donc les paramètres suivants : la période dite de jeunesse s'étire maintenant sur presque deux décennies, la puberté survient de plus en plus précocement et les études s'allongent sensiblement. Qu'en est-il alors de la construction identitaire durant cette période?

### **1.2.3 Les nouveaux contextes de construction identitaire**

L'adolescence dispose maintenant de près de vingt ans pour s'accomplir. Certes, le phénomène est reconnu, pourtant un malaise subsiste. En dépit du temps dont l'adolescent dispose désormais, le phénomène de crise ne se résorbe pas, mais au contraire, cette crise de la vie semble vouloir s'installer en durée et en intensité. Pour identifier les sources de ce phénomène, la médecine et la physiologie ont déjà établi la relative stabilité de la durée de la puberté. Le prolongement de l'adolescence s'expliquerait plutôt par des conditions sociologiques, le malaise serait-il civilisationnel?

Dans un monde qui change à une telle allure que la seule constante est devenue le changement lui-même, quand les repères identificatoires traditionnels disparaissent, vacillent ou se métamorphosent de la manière la plus imprévisible, il devient inévitable que l'adolescence, en tant qu'elle correspond elle-même au procès de changement le plus radical de toute l'existence humaine, cette période transitoire devient de toute évidence toujours plus problématique. (Stassart. 2007, p.5)

.....

---

<sup>8</sup> Selon Galland, cette situation prévaut dans les autres pays industrialisés aussi, bien que les systèmes scolaires y diffèrent.

Aucun auteur sérieux ne traite plus aujourd'hui de l'adolescence sans la situer dans son contexte historico-social. C'est dire si la "crise" de l'adolescence est en étroite corrélation avec un type de société qui n'en finit pas d'être elle-même en crise, l'état de crise étant pour ainsi dire la seule chose vraiment constante depuis le début de l'ère industrielle. (*ibid*, p. 14)

Par ailleurs, malgré un important niveau de décrochage scolaire, les jeunes sont plus scolarisés et plus articulés que les générations précédentes. En témoigne, par exemple, le haut niveau de complexité des jeux de rôles en ligne ou sur table qui ont inondé le marché des vingt dernières années et qui requièrent des compétences assez poussées, si ce n'est en informatique, du moins en logique et en calcul.

Il est donc possible d'affirmer qu'aujourd'hui, d'une part, la massification du système éducatif a sans doute créé, sinon une culture adolescente, du moins des conditions de vie favorables à une uniformisation des pratiques culturelles, et que, d'autre part, cette culture est aussi distinctive que la culture des adultes. Bruno (2000, p. 34)

La quête d'identité, ou besoin d'identification, se fera conséquemment à l'environnement de l'adolescent. Cet environnement, dans le contexte nord-américain et québécois, est constitué de sphères plus ou moins reliées entre elles et d'importance variable. Citons les plus évidentes en ordre décroissant de taille : la civilisation, la culture, le pays, la communauté<sup>9</sup>, l'école, les pairs et la famille. Toutefois, mon expérience auprès des jeunes, ces vingt dernières années, m'a permis de constater que l'horizon de références permettant l'identification des jeunes se trouve principalement limité à la famille immédiate, aux pairs et à une part du panorama médiatique soi-disant appelé « culture des jeunes » puisque spécifiquement dédié à la jeunesse. Ainsi beaucoup de mes élèves sont incapables de nommer un seul personnage politique canadien alors qu'ils savent avec une précision déconcertante quelle marque de vêtements est portée par telle vedette populaire. Je les ai même vus dater la date de mise en marché des souliers portés par leurs pairs.

---

<sup>9</sup> La communauté inclut la pratique religieuse lorsque, de fait, il y a pratique soutenue.

Notre civilisation, la civilisation judéo-chrétienne, prise en son sens sociologique, s'est donnée, du moins chez certaines couches de la population en Europe et en Amérique du Nord, un des plus hauts niveaux de vie que l'histoire de l'humanité ait atteint. Ce détail, qui n'en est pas un, conditionne le panorama culturel et ce, plus particulièrement, depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle où l'on a vu se multiplier les médias et les nouvelles plateformes de communication. C'est ce que certains nomment la médiacratie. La simultanéité des fusions dans le monde des communications, du loisir et de l'information et de l'apparition des nouveaux outils de communication, crée la possibilité pour un petit nombre de gens de contrôler une vaste part des contenus d'informations et de loisirs sur tous les médias, ce phénomène relativement nouveau étant appelé convergence, médiacratie et parfois même télécratie. À ce stade, on se rapproche d'inquiétante manière du télécran cité dans le roman *1984* de Georges Orwell (1948).

Les nouveaux médias sont aussi des moyens de communication, des loisirs, des outils, si bien qu'on ne peut ni les classer ni bien les catégoriser tant leurs fonctionnalités sont de plus en plus multiples. Citons l'ordinateur qui est à la fois outil de travail, d'étude, de loisir et de séduction; le téléphone portable qui cumule les fonctions précédentes quoique dans d'autres sphères d'activités; le PSP<sup>10</sup>, à l'origine une console de jeu portable et qui vient concurrencer ordinateur et téléphone; le caméscope qui prend des photos, l'appareil photo qui filme, le téléphone qui filme et photographie et qui communique des textes et de la publicité. La liste s'allonge et, comme bien des concepts contemporains, se complexifie. Nous pouvons, de notre téléphone, être informé des dernières nouvelles, mais surtout de la prochaine tournée d'un groupe rock dans notre ville : « Voulez-vous acheter des billets maintenant? Faites le #2! ».

---

<sup>10</sup> Le PSP (*Play Station Portable*) est une console de jeux portable, possédant des fonctionnalités proches de l'ordinateur.

La publicité, cette invitation à « être », dans le sens d'exister, se décuple sur toutes les plateformes médiatiques et celles-ci nous laissent de moins en moins de répit, et comme la technologie s'adresse beaucoup aux jeunes, la supposée culture jeune ainsi véhiculée est gorgée de valeurs consuméristes qui interfèrent directement dans le registre d'identification de l'adolescent.

#### **1.2.4 Nouveaux outils de construction identitaire?**

Je citais plus haut, les sphères d'identification, disons traditionnelles, auxquelles l'adolescent est susceptible de s'identifier. Nous avons cité la civilisation, la culture, le pays, la communauté, l'école, les pairs et la famille. À dessein, nous avons alors omis cette sphère bien particulière que je nomme le panorama médiatique. Cette sphère sera définie comme étant l'ensemble des médias et des valeurs véhiculées présents dans la vie de l'adolescent. Cette nouvelle sphère s'inscrirait aux confluent de toutes les sphères précédentes car elle tente de projeter autant une image de la famille, des amis, de l'école que de redéfinir le concept de culture ou même de nation. Elle s'interpose comme référence morale. Qui plus est, cette nouvelle sphère s'impose auprès de jeunes par sa taille autant que par son omniprésence. Elle fait donc écran, si je puis dire, à tout autre chose.

Ce panorama médiatique est désormais un aspect de la culture de tout individu. Chacun, par choix ou non, se trouve en contact avec une quantité variable de plateformes de communication et, ceci, à l'intérieur d'une plage horaire aussi variable d'un individu à l'autre. Cinéma, télévision, radio, livres, magazines, journaux, Internet, jeux, téléphone, affichage publicitaire sont autant de plateformes qui composent le panorama médiatique. Il appert que ce panorama tend à s'uniformiser dans le monde par la globalisation d'une culture se voulant dominante et découlant d'une globalisation de l'économie de marché.

La constitution de *majors* dans le domaine des médias et des industries culturelles fait peser la plus lourde menace sur la diversité culturelle et le respect des traditions locales. Les États-Unis, en tant que première puissance politique, militaire et communicationnelle, sont au cœur de ce modèle. C'est pourquoi nous assistons à un processus de plus en plus rapide d'américanisation des cultures mondiales. [Dorin 2006, p.2]

Le panorama médiatique s'est donc acquis, depuis les vingt-cinq dernières années, de nouvelles plateformes de communication qui, interreliées, créent un réseau de plus en plus cohérent et surtout, de plus en plus présent. La progression d'Internet, et surtout la possibilité d'y participer activement, permet aux jeunes de socialiser avec d'autres jeunes partout dans le monde, dans un environnement culturel globalisé, c'est-à-dire une soi-disant culture des jeunes, en tout cas, une culture manifestement faite pour les jeunes quoique parfaitement commerciale. Cette culture des jeunes, nous devrions plutôt dire culture *pour* jeunes, comporte des avantages et des inconvénients. Au chapitre des inconvénients, on retiendra notamment la patiente et omniprésente injonction à consommer pour exister. Quant aux avantages, Pierre Bruno s'est employé à les mettre en évidence.

[...] la culture adolescente possède une réelle dimension consumériste et ce, d'autant que la consommation adolescente possède une réelle dimension culturelle. En effet, tous les exemples vus précédemment témoignent d'une redéfinition, aux formes diverses, des limites entre le culturel et le marchand. Si les biens culturels s'inscrivent, il est vrai, dans des logiques aux apparences de plus en plus marchandes, le discours marchand tend lui, on l'oublie souvent, à recourir à des motifs et des logiques de plus en plus culturelles. La porosité des frontières et des limites joue donc dans les deux sens. Le poids croissant du marché est ainsi contrebalancé par l'élévation moyenne des compétences des consommateurs et par un sens critique accru chez les jeunes générations. (2000, p. 58)

Je n'aurai pas la candeur de Pierre Bruno lorsqu'il évoque un sens critique accru chez les jeunes, mais je reconnais quand même que la culture pour jeunes, c'est-à-dire cette portion de la culture de masse<sup>11</sup> qui est souvent plus technologique, s'adresse surtout aux *jeunes*; *jeunes* étant défini ici comme toute personne âgée de

---

<sup>11</sup> Une définition *in extenso* de la culture de masse se trouve au début du chapitre 2.

dix à trente ans. À ce sujet, le lecteur notera la grande disponibilité de l'accès à Internet pour les jeunes.

Au Canada, en 2000, chaque école comptait en moyenne sept élèves par ordinateur; il s'agit de l'un des meilleurs ratios à l'échelle internationale. Par rapport à celles d'autres pays, les écoles canadiennes affichent une des proportions les plus élevées d'ordinateurs branchés sur Internet. (Statistiques Canada, 2003)

Plus de 85 % des élèves canadiens affirment avoir des ordinateurs à leur disposition tant à l'école qu'à la maison. Dans les pays de l'OCDE, les élèves des deux sexes ont sensiblement autant un ordinateur à leur disposition à l'école, mais, dans la plupart des pays y compris le Canada, les garçons sont plus nombreux que les filles à les utiliser. (Statistiques Canada, 2003)

Par ailleurs, au chapitre des avantages, certains auteurs, tels Suler,<sup>12</sup> soutiennent que le cyberespace offre au jeune en pleine construction identitaire un univers inépuisable de références et de personnalités auxquelles il lui est loisible de s'identifier ou de se distancier. Suler (2005) soutient que le cyberespace est beaucoup plus sécuritaire que ne le laissent croire les autres médias (en compétition avec Internet) ainsi que la croyance populaire. L'auteur avance quatre raisons principales pour lesquelles la construction identitaire dans le cyberespace est avantageuse :

- 1) Exploration et expérimentation de l'identité;
- 2) Intimité et appartenance;
- 3) Séparation de la famille et des parents;
- 4) Évacuation des frustrations.

J'aimerais expliciter ces quatre raisons. Premièrement, par l'exploration et expérimentation de son identité, l'adolescent cherche à découvrir qui il est en se comparant le plus souvent et en cherchant à savoir comment il est perçu (Erikson,

---

<sup>12</sup> John Suler est professeur de Psychologie à l'Université Rider, New Jersey, É.U.

1968, p. 17). Internet, dans le meilleur comme dans le pire, permet l'accès à des milliers de pages d'informations. Elles ne sont pas toujours bonnes ou valables, mais il demeure que, lorsqu'un jeune se pose des questions sur la grossesse ou sur l'homosexualité par exemple, et qu'il n'a pas spécialement envie de faire connaître l'objet de ses questionnements à son entourage, Internet demeure une source d'information importante et, surtout, discrète.

Deuxièmement, il ne fait pas de doute que la variété qu'offre Internet permet à l'adolescent de trouver intimité et appartenance avec ceux à qui il s'identifie, ceux qui lui ressemblent. Internet offre un panorama presque illimité de profils et de sites où un adolescent peut retrouver ses semblables ou des gens plus ou moins semblables, voire le spectre complet des caractères et des comportements humains; tout pour construire et explorer sa personnalité. Je pense entre autres à *MySpace*, *Facebook* et *Tagged* qui sont des sites où le jeune peut comparer son identité à d'autres en retravaillant à volonté son « profil ». Existente aussi des sites tels que *Deviantart* qui permet à ses utilisateurs de montrer leurs goûts et les images qu'ils produisent et ainsi créer des communautés. Il se crée aussi des communautés dites de *Chan* - issu de *channel*- ou des utilisateurs, généralement anonymes, échangent sur à peu près tous les sujets, sans parler des innombrables sites de clavardage (*chat*), où des utilisateurs de tous âges, plus ou moins identifiés, se retrouvent pour bavarder, se courtiser, organiser des activités *GT* (*get together*), ou se rencontrer.

Troisièmement, en ce qui concerne la séparation de la famille et des parents, la recherche d'une identité semble se faire plus facilement lorsque le parent n'est pas derrière l'épaule de l'adolescent. Le désir de faire par soi-même, de découvrir et d'explorer loin de ses parents, du moins virtuellement, est offert par Internet. De plus, et c'est probablement une situation qui sourit à beaucoup d'adolescents, cette exploration est sans danger et de tout confort puisqu'elle se fait sans quitter la



demeure familiale. Internet permet de résoudre une contradiction en permettant d'explorer le monde sans quitter la sécurité du nid familial.

Enfin, quatrièmement, en ce qui concerne l'évacuation des frustrations, certaines théories avancent que l'enfant passe par une dure période remplie d'insatisfaction : celle de l'adolescence. Les nouvelles exigences des parents et de l'école leurs semblent parfois insurmontables. Internet est un monde où un simple clic permet d'évacuer des frustrations et de sortir l'utilisateur d'une situation inconfortable ou menaçante. Chaque nouvelle rencontre, bonne ou mauvaise, n'est pas nécessairement assortie de conséquences. De plus, il existe une profusion de jeux, dans le cyberspace, qui permettent à l'adolescent de triompher – donc, enfin d'avoir raison - quitte à recommencer autant de fois qu'il le faudra le chemin vers la victoire et cela, même si le jeune est parfaitement conscient de la facticité de l'exercice.

La « cyberconstruction identitaire » comporte certains avantages. Nous venons d'en aborder quelques-uns. Certains opposeront que ce n'est pas « la vraie vie » et que ce n'est pas un réel apprentissage que de s'entraîner à l'intérieur d'une situation virtuelle. Suler répond qu'on entraîne bien les pilotes d'avion à l'aide de simulateurs de vol et qu'il en sort des pilotes très compétents, sans risque encouru pour qui que ce soit. À ce sujet, le débat n'est pas terminé mais, en définitive, cela n'empêche pas les adolescents d'utiliser ces nouvelles plateformes de communication toujours plus massivement. Pour ma part, je retiens que la part d'influence exercée sur la jeune personne en construction identitaire est proportionnelle au temps que le jeune consacre à fréquenter le panorama médiatique.

## **Conclusion**

La construction identitaire dure toute la vie. Cependant, nous remarquons deux temps forts où la construction identitaire, ou la construction de soi, occupe une grande partie de la personne : soit durant les premiers mois de la vie et à

l'adolescence. Erikson illustre comment, à l'adolescence, les jeunes traversent une crise d'identité particulièrement déterminante. Quant à Galland, il démontre comment le temps de l'adolescence et de la jeunesse s'étire maintenant sur près de deux décennies. Les bouleversements mondiaux, notamment ceux de l'économie et ceux de la globalisation de la culture de masse, imposent aux jeunes un nouveau contexte de construction identitaire. En outre, de nouveaux outils de communication, de plus en plus présents, permettent de repenser complètement l'approche du processus de construction identitaire.

En comprenant que cette construction de l'identité passe par l'identification, il devient important de chercher à savoir quels sont les acteurs sociaux qui rejoignent le plus les adolescents et ce qu'ils offrent comme modèle d'identification et, aussi, dans quels buts. Nous prendrons donc l'espace nécessaire, au prochain chapitre, pour examiner la culture de masse et le rôle de premier plan qu'elle cherche à jouer auprès de la jeunesse.

## CHAPITRE II

### **CULTURE DE CONSOMMATION ET SUGGESTION IDENTITAIRE. MAIS D'OÙ LA JEUNESSE REÇOIT-ELLE VRAIMENT SON ÉDUCATION?**

Le chapitre précédent démontre combien grand est le besoin, tout au long du processus de construction identitaire, notamment lors de la période adolescente, de s'identifier et de trouver des modèles susceptibles de favoriser l'intégration de l'adulte en devenir au monde des adultes. Cependant, les modèles d'identification sont de plus en plus nombreux et souvent proviennent de sociétés commerciales productrices de culture. Ce chapitre tentera d'établir comment la culture de consommation s'est largement substituée à la culture de masse. Cette culture de consommation, par le biais des valeurs qu'elle affiche, tant dans les productions dites culturelles que dans la publicité, propose des modèles qui, par l'importance de leurs moyens et leur omniprésence, entrent en compétition et tentent de se substituer aux sources d'éducation que sont l'école et la famille. Cette substitution, autant par ses moyens technologiques que par ses contenus, entre en conflit direct avec l'éducation prodiguée par les parents et par le système scolaire. Je souhaite démontrer les enjeux de ce conflit.

D'entrée de jeu, je tenterai de clarifier quelques termes qui, quoique bien connus, peuvent contenir une bonne part d'imprécision considérant la complexité et la rapidité des changements qui affectent l'objet de ces termes. Je crois nécessaire de départager les rôles des acteurs du paysage médiatique et aussi de bien identifier les termes : médiums, médias, médias de masse (*mass médias*), culture de masse, culture, culture populaire et culture de consommation.

Après avoir fait un bref retour sur une notion, à mon avis, essentielle du chapitre I, soit la fragilité identitaire à la période adolescente, je broserai un tableau assez général des valeurs de notre civilisation, j'évoque ici la civilisation dite occidentale, qui se mondialise et affecte substantiellement les pratiques culturelles des pays en

cause. En passant du général au particulier, je souhaite démontrer comment, en bout de ligne, ces valeurs déterminent lourdement le contenu, la quantité et la qualité de ce qui est porté à l'attention d'un jeune et ce dès le plus jeune âge. Je décrirai ce qu'est la culture de consommation, comment elle est devenue une idéologie dominante dans nos rapports individuels et, en même temps, comment elle conditionne les rapports politiques à l'échelle planétaire. Plus précisément, je tenterai de décrire les différentes sources d'éducation qui se font concurrence tout au long de la jeunesse de l'individu. Enfin, j'amorcerai une présentation de l'école comme partie de l'environnement du jeune, non pas comme point central de son éducation, mais comme périphérique à son cheminement vers le monde des adultes.

## 2.1 QUELQUES DÉFINITIONS

Je me suis rapidement rendu compte que je ne pourrais pas traiter de culture de consommation ou de culture de masse sans effectuer un bref survol des termes courants utilisés pour désigner ces phénomènes. Il me semble aussi important de bien préciser le sens que je veux donner à certains termes. Ces termes, surtout ceux relatifs à l'univers médiatiques, sont porteurs de concepts tellement vastes et changeants que je me sens obligé de clairement définir certains d'entre eux. **Médiums, media, médias, mass médias, culture, culture de masse, culture populaire et culture de consommation** sont, par exemple, des termes ayant des définitions proches et dont parfois se chevauchent les champs d'action respectifs, ajoutant ainsi à la confusion. La plupart des ouvrages que j'ai consultés prennent soin de bien préciser la définition des termes employés, aussi m'est-il apparu nécessaire de le faire.

**Média.** *Media* est le pluriel anglais du mot *medium* issu du latin *medium* ou *medius* selon son emploi, moyen ou milieu (Gaffiot, 2000, p. 970), ou *medio*, intervenir (p. 969). Médium, en français, quand il ne communique pas « avec les esprits » (*Antidote*, 2005), se cantonne dans sa définition de : « Liquide qui sert à délayer

les couleurs » (ibid.), même définition du côté du Petit Robert. Média, en français, désigne « Moyen utilisé pour transmettre de l'information à la population. » (*Antidote*, 2005). La francisation de média lui a donné un « s » au pluriel. De son côté, le dictionnaire des arts médiatiques (GRAM, 1996) fournit deux définitions à média : « 1. Support servant à recevoir, à conserver ou à transmettre un message ou une information. Ex. : bande magnétique; cassette; disque. 2. Véhicule de l'information. Ex. : radio; télévision; cinéma; presse; livres. » Cette définition, en prenant au sens large transport et support, a l'avantage d'inclure le support comme le canal de transmission de l'information (Gram 1996, rubrique média).

Dès le début de ce travail, je me suis rendu compte de la difficulté de saisir dans toute son entièreté le concept même de *média*. J'ai toujours employé le terme médias, au pluriel, pour désigner cette apparente cohésion de l'opinion générale diffusée. Le média n'étant qu'un moyen de transport, si virtuel soit-il, ce sera son association avec un autre mot qui découplera son pouvoir signifiant : *mass média* dans sa forme anglaise, médias de masse dans sa forme française.

J'utiliserai donc le terme « médias », au pluriel, pour nommer l'ensemble des moyens de communication destinés à la diffusion au grand public, que ceux-ci soient gratuits (e.g. radio, certaines télévisions) ou payants (e.g. cinéma, Internet, musique sur supports, spectacles). J'utiliserai le terme « média », au singulier, pour désigner une seule source de diffusion; les magazines de mode, par exemple, sont un média. Internet, bien que ce média regroupe une myriade de sources d'informations et de divertissements, sera considéré comme un média.

**Médias de masse.** Ce terme désigne un média qui diffuse au plus vaste public possible. Par exemple, Radio-Canada, télévision, radio et Internet, est un **média de masse** qui, par son contenu et son influence, est destiné à une grande masse de gens. Par contraste, le *New England Journal of Medicine* est un magazine spécialisé destiné à un public restreint, soit des chercheurs du domaine de la santé.

**Médiacratie.** La médiacratie, du latin *medio* et du grec *kratos*, décrirait un pouvoir de contrôle de l'opinion publique détenu par un groupe de gens possédant la presque totalité des médias (Wikipedia. 2005). Ce groupe restreint exercerait ainsi une très forte influence tant sur les habitudes de consommation que sur les opinions politiques de la population, voire sur sa culture. De plus, la médiacratie, toujours par le contrôle des médias, marginaliserait toute dissidence sans, toutefois, l'empêcher totalement de se faire entendre.

**Culture.** La culture, dans la plupart de ses définitions, sous-tend deux éléments importants. D'abord, un facteur social en tant « qu'ensemble des structures sociales et des manifestations intellectuelles, artistiques, religieuses qui définissent une civilisation, une société par rapport à une autre » (Antidote 2005). Puis elle comporte une dimension biologique où est souligné l'aspect acquis, par opposition à inné, de la culture : «un ensemble des formes acquises de comportement de l'être humain » (*ibid*). L'UNESCO (1982 p. 1) définit la culture ainsi :

La **culture**, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société, un groupe social ou un individu. Subordonnée à la nature, elle englobe, outre l'environnement, les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances et les sciences.

Il est dans la nature de l'humain d'être un animal social et d'acquérir des comportements. C'est précisément cette nécessité d'acquérir des comportements, des savoirs, des savoir-vivre qui justifie l'éducation et les efforts que la société y consent.

**Culture populaire.** La confusion grandissante entre les définitions de culture de masse et de culture populaire tient vraisemblablement au fait que la culture populaire tend à être de plus en plus incluse et récupérée dans la culture de masse. La culture de masse supportée par des moyens de communication très importants, les médias de masse, et ce, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, a tôt fait, tantôt d'éteindre certaines manifestations de la culture populaire, tantôt de les diffuser à un point

tel, que ces manifestations, jadis locales et populaires, deviennent maintenant strictement commerciales et dépouillées de leur signification d'origine, tout en demeurant très populaires. Les fêtes païennes et religieuses comme Halloween et Noël en sont de bons exemples. Contrairement à la culture de masse, ce ne sont donc pas à des moyens techniques qu'on peut associer sa naissance bien que la culture populaire ne boude maintenant aucun média. Par ailleurs, le concept de culture populaire se trouve fréquemment opposé à celui de « grande culture » ou « culture savante », comme celui de « grand art » opposé à « art populaire ». Dans ces deux cas, la promotion de l'un se fait souvent par comparaison, souvent négative, à l'autre. Cette question sera abordée plus loin. Dans le cadre de cette recherche, lorsque sera évoqué le concept de culture populaire, ce sera pour évoquer plutôt les racines culturelles subsistantes de différentes tranches de la population à l'intérieur d'un territoire donné. Il faut bien se rendre à l'évidence que l'on ne peut plus désormais associer une culture populaire à un territoire spécifique sinon qu'en en évoquant l'origine, en effet les mouvements de population à travers le monde entraînent une importante et rapide mixité des cultures. De plus, le phénomène de mondialisation de l'économie entraîne d'inévitables mouvements d'acculturation partout dans le monde. Je retiendrai donc une définition qui m'apparaît inclusive :

[La culture populaire] apparaît bien avant la culture de masse, avec le début des recherches ethnographiques. Elle favoriserait l'expression d'un peuple, d'une classe sociale ou d'une tranche spécifique de la population par les pratiques symboliques communes à tous ses membres. Ces pratiques renforceraient le sentiment d'appartenance au groupe et coloreraient sa spécificité. (Richard 2005, p. 22)

**Culture de masse.** Dominic Strinati souligne que la culture de masse coïncide avec l'apparition « de l'ère du cinéma et de la radio, de la production et de la consommation massive de la culture, de la montée du fascisme et de la maturation des démocraties libérales dans certaines sociétés occidentales » (cité par Richard, 2005, p. 22). Au Québec, durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on peut globalement affirmer que les médias de masse ont permis le foisonnement de la

culture de masse. La présence massive de moyens de diffusion d'informations n'a pas tardé à voir émerger cette culture, dite de masse, ou l'information, la propagande et le divertissement cohabitent avec la publicité commerciale. Suite à la multiplication des médias de masse, la culture de masse s'est rapidement transformée en une culture de la consommation. Nous verrons un peu plus loin comment et pourquoi la culture de masse est devenue le fer de lance d'une idéologie de consommation dans une société en pleine mondialisation à laquelle, évidemment, le Québec n'échappe pas.

**Culture de consommation.** La culture de consommation est vue par certains penseurs comme étant l'idéologie dominante de la culture occidentale. Jean Baudrillard (1970) soutient que la consommation est un mythe, au sens philosophique, c'est-à-dire une image idéalisée à laquelle on choisit d'adhérer.

La Consommation est un mythe. C'est-à-dire que c'est une *parole de la société contemporaine sur elle-même*, c'est la façon dont notre société se parle. Et en quelque sorte la seule réalité objective de la consommation, c'est *l'idée* de la consommation, c'est cette configuration réflexive et discursive, indéfiniment reprise par le discours quotidien et le discours intellectuel, et qui a pris force de *sens commun*. (p. 311-312)<sup>13</sup>

La culture qui porte les valeurs de la consommation considère le citoyen en tant que consommateur. Afin que le consommateur consomme, l'appel à consommer devient une culture et emplit l'espace public et l'espace mental. La logique de la consommation supportée par une culture issue de la culture de masse, elle-même issue de la culture populaire, propose en effet tous les choix et toutes les libertés sauf celle de ne pas consommer.

La consommation est un système qui assure l'ordonnance des signes et l'intégration du groupe : elle est donc à la fois une morale (un système de valeurs idéologiques) et un système de communication, une structure d'échange. C'est là-dessus, et sur le fait que cette fonction sociale et cette organisation structurale dépassent de loin les individus et s'imposent à eux selon une contrainte sociale inconsciente, que peut se

---

<sup>13</sup> Les italiques respectent ceux du texte original.



fonder une hypothèse théorique qui ne soit ni un régal de chiffres ni une métaphysique descriptive. (*ibid.*, p. 106)

Les définitions présentées semblent illustrer un glissement du concept même de culture. En lisant les différentes définitions de la culture, j'ai éprouvé le sentiment que tout ce qui possédait un contenu culturel issu de particularités ethnologiques provenait du passé. C'est-à-dire que j'ai l'impression que la culture populaire est morte avec l'apparition des grands médias et que maintenant, la culture de masse est une culture de la consommation à laquelle on donne des couleurs locales, ethniques ou populaires. Ce phénomène m'apparaît plus criant au sein des pays dits de la civilisation occidentale. Je crois important de mieux définir ce terme.

**Civilisation occidentale.** Bien qu'en apparence éloignée du sujet de cette recherche, la définition de civilisation occidentale permet de mieux saisir la culture qui l'anime. Wikipedia définit ainsi l'essence de la civilisation occidentale : « La **civilisation occidentale**, ou le **monde occidental**, désigne l'aire culturelle résultant de la civilisation grecque (pensée, science), de la civilisation romaine (droit), et de la culture judéo-chrétienne (orthodoxe, catholique et protestante) ». L'aire géographique de la civilisation occidentale est répartie, actuellement, entre l'Europe, les Amériques, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, certains auteurs incluent l'Afrique du Sud. Grosso modo, le monde dit occidental est composé des pays à majorité chrétienne. Cela n'a pas été toujours le cas puisque, à l'origine, l'Occident ne désignait que l'Europe de l'Ouest. Quoi qu'il en soit, et si varié en schismes religieux que soit le monde chrétien, les valeurs de la civilisation dite occidentale demeurent fortement inspirées de la chrétienté, du droit romain et d'un mode d'appréhension du monde hérité de la civilisation grecque. À la civilisation occidentale peut être imputée la naissance de la société hautement individualiste et technologique dont nous traitons ici.

## **2.2 FRAGILITÉ RELATIVE DE L'AFFECT DE L'ADOLESCENT EN PÉRIODE DE CRISE ET BESOIN D'IDENTIFICATION**

J'aimerais faire un bref retour aux propos du chapitre précédent, où nous avons vu comment, à certains âges de la vie, surviennent des états dits de crise. Ces crises ne devraient pas être vues comme des situations de catastrophe, mais bien comme des moments intenses de transition et de changements. Ces changements sont tout autant physiques que psychologiques bien que les changements physiques soient plus spectaculaires, particulièrement chez le nourrisson chez qui la croissance physique et l'acquisition de nouvelles habiletés physiques ne cesse d'ébahir les parents.

Erikson a mis en évidence les deux âges de la vie où les changements physiques coïncident avec les plus marquants changements psychologiques, soient l'âge du nourrisson, de zéro à deux ans, et l'adolescence, disons de douze à dix-huit ans pour être conservateur. Ce cinquième stade d'Erikson est celui où l'identité se fixe, le stade où le jeune cherche des modèles, c'est un moment où il est tout à fait perméable aux influences extérieures. Jones (1962), quant à lui, considère que l'adolescence est une récapitulation de la première enfance, un moment où l'individu consolide sa personnalité en choisissant, cette fois plus volontairement, ce à quoi il s'identifiera dans la construction de son identité. Ce que je retiens du chapitre I c'est qu'en dépit d'une taille presque adulte, le jeune demeure très fragile aux influences extérieures. Tout parent le sait, les publicitaires aussi.

Lorsqu'au chapitre précédent je citais Mônica do Amaral (1999) j'ai choisi un passage où elle avance que la quête d'identité se voit soumise à un conformisme, maintenant mondialisé, ce qui expliquerait cette stagnation que j'observe des cultures populaires des contrées de la civilisation occidentale. De plus, si l'adhésion aux valeurs de la société de consommation exige la démission du sujet, dans le sens moral et même éthique, comme condition de sa non exclusion de la communauté sociale, cela me laisse entrevoir une fragilisation individuelle et

collective de l'identité particulièrement importante chez les jeunes. Il est remarquable de constater la grande efficacité avec laquelle la société de consommation en « perméabilisant » l'identité collective, et en simulant la liberté de choix, oblige de fait d'effectuer un choix et donc d'adhérer aux valeurs consuméristes. La pression à l'identification est donc très forte malgré la variété des modèles offerts.

Bernard Stiegler (2008), dans *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, soutient que la période de la vie où se fixent les habitudes d'attention, lors de la première enfance de 1 à 2 ans, lorsque l'enfant commence à comprendre la parole, est un moment crucial. À cet âge, le moi est la porte d'entrée de toutes les perceptions qui se sédimentent dans l'inconscient, dans le ça, le surmoi, et l'idéal du moi. « On peut donc soutenir que cette rencontre initiale d'un sujet qui perçoit et d'un objet perçu est le point de départ de tout sens de l'identité. » (Erikson, 1968, p. 16). De plus, Stiegler souligne :

[...] qu'il y a un lien organique et fonctionnel entre le moi et le ça non seulement parce que le ça comporte les forces de refoulement qui sont celles du moi, mais aussi, nous dit Freud, que le ça est censé *apprendre quelque chose du monde* par l'intermédiaire du moi. Le moi, comme siège de la conscience, c'est-à-dire aussi de l'attention, est ce qui recueille, ce que Husserl appelle les rétentions primaires – celles-ci étant ce qui arrive au temps de la conscience. Or, ces rétentions primaires, qui sont essentiellement des perceptions, deviennent ensuite des rétentions secondaires, c'est-à-dire des souvenirs, qui peuvent eux-mêmes devenir soit préconscients, c'est-à-dire latents, soit proprement refoulés (inconscients). (2008, p. 18)

Stiegler nomme « industries de programme » les industries, de moins en moins nombreuses mais de plus en plus grosses, qui fabriquent la culture, la diffusent et conditionnent une grande partie de la société à consommer ou, à tout le moins, à désirer consommer. La nature de ces structures sera approfondie plus loin dans ce chapitre, notamment en faisant appel aux travaux de Marshall McLuhan et de Naomie Klein. L'usage de la psychologie alliée aux technologies de communication constituant, toujours selon Stiegler, les « psychotechnologies » (*ibid.* p. 65). Ce

pouvoir, ou psychopouvoir, est ainsi exercé non plus sur la contrainte des individus, mais sur la manipulation des esprits. Ce qui intéresse particulièrement cette recherche est l'application soutenue des psychotechnologies sur les périodes sensibles de construction identitaire que sont le début de la vie et le début de l'adolescence, ces périodes de grande fragilité qui étaient évoquées plus haut, où l'enfant ou l'adolescent qui ne peut ni choisir ni être responsable de ce qui est mis devant lui, se trouve directement ciblée. C'est ce qui fait dire à Stiegler (2008) que :

[...] la responsabilité est une qualité psychique aussi bien que sociale de l'adulte et, depuis Freud, on sait que la *formation* de cette responsabilité, c'est-à-dire ce *devenir adulte*, passe, à l'époque de la prime enfance, par une relation d'identification aux parents qui éduquent l'enfant. C'est ce que Freud a appelé l'identification primaire, dont il explique

1. qu'elle est pratiquement indélébile, et qu'elle s'opère dans les cinq premières années de la vie,
2. qu'elle est la condition d'accès au surmoi, dont l'adulte transmet à l'enfant la capacité de l'intérioriser, et dont le nom ordinaire est la loi : en s'identifiant à l'adulte, l'enfant s'identifie à ce à quoi cet adulte s'est lui-même identifié à travers ses éducateurs, qui en ont fait de même, et ce, de générations en générations – ce processus étant ainsi ce qui à la fois distingue et relie les générations.

Or, c'est ce processus que l'industrie culturelle détourne *en détournant et en captant l'attention* des jeunes consciences en vue d'en faire « du » temps de « cerveaux disponibles », c'est-à-dire docile aux injonctions de consommer mais s'en trouvant de plus en plus frappés de troubles de l'attention généralement accompagné d'hyperactivité, [p. 15-16]

En mettant en parallèle la thèse de Jones et les théories avancées par Stiegler, on ne peut que constater que les âges de la vie où l'individu se trouve le plus perméable aux influences de son milieu sont ceux de la toute première enfance et de l'adolescence. Dans les sections suivantes, nous verrons comment la culture de consommation, les industries de programmes, accordent une attention toute

particulière à ces publics cibles que constituent les très jeunes enfants et les adolescents.

## **2.3 LE MODÈLE ÉCONOMIQUE OCCIDENTAL ET LA CULTURE DE CONSOMMATION**

### **2.3.1 Les origines économiques de la société de consommation**

Les dernières décennies ont été marquées par une augmentation colossale des dépenses publicitaires des grandes sociétés et par une déréglementation significative permettant de constituer de grands monopoles médiatiques et financiers. En même temps, de nouvelles stratégies de marketing sont apparues à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. On saisit encore mal l'impact de ces changements qui ont affecté l'environnement social et psychosocial des jeunes Québécois comme, du reste, des jeunes à travers le monde. La suprématie imposée du mythe de la consommation, tel que défini par Jean Baudrillard (1970), ainsi que les nouveaux paradigmes de la modernité (Taylor 1991) appelés aussi postmodernité, concourent à créer un nouvel environnement dont on saisit très peu les répercussions sur l'identité même et, par conséquent, sur la construction identitaire. Y-a-t-il eu changements véritables dans la manière dont les médias tentent de persuader les consommateurs ou simplement évolution des paradigmes économiques?

Pour réfléchir à propos du modèle économique occidental, on doit prendre en compte la diffusion de sa culture. En dépit des apparentes barrières culturelles, son besoin d'expansion inhérent à sa structure même l'oblige à une croissance perpétuelle. Afin de poursuivre sa progression, ce modèle doit donc susciter une société d'abondance, et donc de gaspillage, quitte, à moyen terme, à hypothéquer gravement nos conditions d'existence. Un rapide parcours de l'évolution de l'Occident depuis la fin de la deuxième guerre mondiale montre que certains facteurs ont concouru de manière plus ou moins reliée à créer les conditions socio-

économiques que nous observons maintenant. Lors d'une conférence, Bernard Stiegler (2006) avançait qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale, les États-Unis d'Amérique se sont retrouvés avec une formidable capacité de production qui excédait même de 40 % les besoins de la population. La satisfaction des besoins étant chose acquise, la satisfaction des désirs devenait le moteur de la machine industrielle. L'économie avait donc besoin de vendre, et ses actants, ceux qui produisent comme ceux qui achètent, se sont retrouvés dans de nouveaux rôles : les premiers, de convaincre d'acheter, même des choses dont on peut douter de l'utilité - l'apparition du terme *marketing* date de cette époque - et les seconds, de consommer des objets qui ne leur survivront pas et qui devront être remplacés sans cesse. Ces deux phénomènes tout à fait symbiotiques ont été décrits par quelques auteurs, avec une surprenante acuité, notamment par Jean Baudrillard (1970) en ce qui concerne la culture de la consommation et Marshall McLuhan (1964) qui a étudié le phénomène des médias. Nous verrons plus en détail les conclusions de ces auteurs.

Dès le début du XX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis, un discret personnage fit son apparition : Edward Bernays. Bernays était le neveu de Freud et ce fait n'est pas anodin puisque ce personnage a été parmi les plus brillants innovateurs de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui les relations publiques. Il n'a jamais rien vendu que des idées pour convaincre les gens d'adopter certains comportements, et cela a fonctionné au-delà de toute espérance. En 1928, il écrivait : «La manipulation consciente, intelligente des opinions et des habitudes organisées des masses joue un rôle important dans une société démocratique. Ceux qui manipulent ce mécanisme social imperceptible forment un gouvernement invisible qui dirige véritablement le pays. »[p. 1] Grâce à quelques exploits saisissants en matière de contrôle de l'opinion, Bernays a réussi à créer les outils capables de rendre les rênes du pouvoir à un très petit nombre de gens, contournant ainsi les « dangers » d'une démocratie :

Le moteur à vapeur, la presse à outils et l'instruction publique, qui eux trois forment le trio de la révolution industrielle, ont retiré leur pouvoir aux rois pour le remettre au peuple. [...] Aujourd'hui pourtant une réaction s'est amorcée, la minorité a découvert qu'elle pouvait influencer la majorité dans le sens de ses intérêts. Il est désormais possible de modeler l'opinion des masses pour les convaincre d'engager leur force nouvellement acquise dans la direction voulue. Étant donné la structure actuelle de la société, cette pratique est inévitable. De nos jours, la propagande intervient dans tout ce qui a un peu d'importance sur le plan social [...] La propagande est l'organe exécutif du gouvernement invisible. [p. 12]

Bernays n'a pas été seul à développer les *public relations*. Son influence demeure toutefois très grande, il se déclara même surpris que Goebbels<sup>14</sup>, ministre nazi de la propagande, utilise son livre (p. XXI). Bernays accorda très tôt une grande importance aux médias :

Dans notre monde contemporain, le cinéma est à son insu la courroie de transmission la plus efficace de la propagande. Il n'a pas son pareil pour propager idées et opinions. Le cinéma a le pouvoir d'uniformiser les pensées et les habitudes de vie de toute la nation. Les films étant conçus pour répondre aux demandes du marché, ils reflètent, soulignent, voire exagèrent les grandes tendances populaires au lieu de stimuler l'apparition de nouvelles manières de voir et de penser. [p. 127]

Bernays ne se considérait pas comme un publicitaire, mais comme un conseiller en relations publiques, il disait aider son client à savoir quoi demander à ses publicitaires et conseillait volontiers ces derniers. J'ai voulu parler de Bernays comme d'un modèle de contrôle de masse. Or Bernays incarne par ses actions ce que Baudrillard (1970) a su décrire au plan des idées, dans *La société de consommation*, le système par lequel la société de consommation est devenue un mythe, une représentation idéalisée qui régit les comportements de l'humain. Baudrillard soutiendra que notre « société se pense et se parle comme société de consommation. Au moins autant qu'elle consomme, elle se consomme en tant que société de consommation, en *idée*. La publicité est le péan triomphal de cette idée » (Baudrillard, 1970, p. 311) Baudrillard décrit la société de consommation

---

<sup>14</sup> Joseph Goebbels (1897-1945), docteur en philosophie, journaliste et ministre de la propagande nazie. Il a été le principal responsable de la propagande nazie et de son application. (Wikipedia 2004)

comme un mode de référence et d'autoréférence. Je le soulignais dans la définition que j'ai donnée à la culture de la consommation à la section 2.1, Baudrillard considère que la société de consommation est un système de valeurs idéologiques qui permet l'intégration au groupe. C'est cet aspect si total de la culture de consommation qui explique comment la culture de masse s'est retrouvée inféodée à la culture de consommation, tout comme la culture populaire d'ailleurs. La culture de consommation est devenue le moteur de l'économie mondiale et les grandes entreprises n'ont plus le choix, les impératifs du capitalisme exigent la croissance. La croissance ne peut pas être infinie, il faut soit vendre plus, soit vendre à plus de gens. C'est ce qui a valu à Kenneth Boulding ce célèbre aphorisme : « Celui qui croit qu'une croissance exponentielle peut continuer indéfiniment dans un monde fini est soit un fou, soit un économiste » (Cheynet, 2008. p.15).

Et pour conforter la citation de Baudrillard, depuis le milieu des années 1980, la concentration des médias s'est accrue substantiellement. Le Centre des Études sur les médias de l'Université Laval avance que les « mouvements de propriété dans l'industrie des médias se succèdent à un rythme très rapide et atteignent une ampleur de plus en plus grande. Le phénomène de "convergence" fait en sorte que naissent de véritables empires médiatiques présents dans tous les types de médias. » (Centre des Études sur les médias, 2007) On accuse souvent les médias dans leur globalité, comme une déesse aux cent têtes, une Hydre de Lerne de la consommation. Il est vrai, comme le souligne Sauvageau (2001, p. 50), que « le marché sans règles peut conduire aux pires excès et faire de l'information un simple commerce ». La marchandisation de l'information s'éloigne sensiblement de mon sujet, toutefois il faut reconnaître dans ce phénomène une volonté affirmée des annonceurs<sup>15</sup> – les véritables propriétaires des médias – de relativiser

---

<sup>15</sup> En effet, même si un média ou un conglomerat de médias n'offrent rien d'autre que du soi-disant contenu culturel, les annonceurs, les marchands de biens de consommation, décident, en dernière analyse du contenu du média diffuseur. Par exemple, il est peu probable qu'une station de télévision consacre du temps d'antenne à des émissions d'informations dénonçant la collusion entre diffuseurs et annonceurs dans l'incitation à surconsommer.



l'importance de l'information, de filtrer l'information en accord avec les objectifs marchands et, *last but not least*, provoquer une confusion entre information et propagande commerciale<sup>16</sup>.

Comme la consommation effrénée ne correspond à aucune logique, ne serait-ce qu'une logique élémentaire de préservation de l'espèce, puisque la surconsommation menace l'habitabilité même de cette planète, il faut donc convaincre les gens, et c'est précisément de là que le pouvoir des médias tire son essence. La section suivante présente les stratégies par lesquelles la culture de consommation s'est emparée d'une grande partie des médias et s'empresse de contrôler les nouveaux médias, ainsi que l'information.

### **2.3.2 La logique de la culture de consommation et la prise de contrôle de l'appareil culturel**

Nous avons vu précédemment comment, pour des raisons structurelles de surdéveloppement technologique, la société de consommation a pris des proportions telles qu'elle en est venue à être d'abord salvatrice d'un système de production emballé, puis, par la force des choses, système de valeurs idéologiques. Cette section traitera de la prise de contrôle des médias et, par là, de contrôle de l'opinion. J'aborderai ici plus en profondeur la nature même des médias et de leurs messages, puis je tâcherai de suggérer dans quelles circonstances la société de consommation en vient à occuper un espace idéologique de plus en plus prégnant.

Marshall McLuhan (1964) pressent très tôt que les médias prolongent nos sens et notre système nerveux, bref notre conscience. Il avance dans son introduction que les publicitaires rêvent depuis longtemps de pouvoir disposer de ce prolongement.

---

<sup>16</sup> Le lecteur intéressé par cet aspect appréciera l'ouvrage de Daniel Parenti, *Inventing reality; The politics of news medias*, paru en 1993.

Lorsqu'il lancera sa célèbre phrase : « Le message, c'est le médium<sup>17</sup> », il révélera à la face du monde que le véritable message n'est pas ce qui est écrit sur un journal ou entendu à la radio, ceci n'a à peu près aucune importance, le véritable message, c'est que ce qui est transmis, en caractères imprimés, en sons ou en images, l'est à très grande échelle et dans une immédiateté jamais atteinte dans l'histoire humaine. De là, nous voyons se réduire la possibilité de se construire un jugement posé, d'autant plus que nous avons vu combien le désir d'identification est fort chez l'humain. Ce sera encore Joseph Goebbels qui illustre le mieux le célèbre aphorisme de McLuhan lorsqu'il dit : « Un mensonge répété mille fois devient une vérité. ». L'apport de McLuhan à la compréhension des médias est multiple. En premier lieu, dans *La galaxie Gutenberg* (1962), il a su démontrer comment la mécanisation et surtout l'électricité en sont venues à marquer définitivement l'existence humaine tout comme l'imprimerie a changé sans retour possible l'évolution de nos sociétés. Lorsque McLuhan décrit, dans *Comprendre les médias* (1964), la portée aussi totale qu'imperceptible que les médias, inévitablement conjugués, ont sur nous et sur eux-mêmes, il nous prévient en fait que le danger vient du fait que nous ne voyons pas comment les médias nous changent, fascinés que nous sommes par ce qu'ils nous montrent. La caractéristique principale d'un média c'est qu'il contient toujours un autre média. « En effet, le message d'un médium ou d'une technologie, c'est le changement d'échelle, de rythme ou de modèle qu'il provoque dans les affaires humaines. » (McLuhan, 1964, p. 24). Il expliquera, par exemple, que peu de gens s'intéressent au média électricité, tous auront le regard tourné vers ce que l'électricité nous montre, ce qui est éclairé et que nous ne verrions pas sans lumière artificielle. De même, peu de gens s'intéressent au phénomène des trains. Pourtant le chemin de fer a redessiné la forme des villes, la nature du travail et des loisirs, dans tous les pays du monde et indépendamment du contenu du train. C'est-à-dire que le média

---

<sup>17</sup> Jean Paré a traduit McLuhan en conservant le mot « média » comme pluriel de « médium ». Je respecte sa terminologie, considérant l'époque. Le lecteur saura comprendre que j'utilise « média » conformément aux définitions présentées au début de ce chapitre.

« chemin de fer » change la société où il existe plus profondément que ne peut influencer la cargaison du train, le « message ».

McLuhan évoque une certaine anesthésie de la capacité de penser par soi-même, provoquée par les effets conjugués de l'instantanéité des médias, de leurs interconnexions et de leur omniprésence.

La technologie électrique est directement reliée à notre système nerveux central, et c'est pourquoi il est ridicule de parler de « ce que le public désire » se faire jouer sur ses propres nerfs. [...] une fois que nous avons cédé nos sens et nos systèmes nerveux aux manipulateurs privés, prêts à profiter du bail qu'ils ont sur nos yeux, nos oreilles et nos nerfs, il ne nous reste vraiment aucun droit. Louer nos yeux, nos oreilles et nos nerfs à une société commerciale, c'est céder le langage ou donner l'atmosphère terrestre à un monopole privé. [...] La légende veut qu'Archimède ait dit : « Donnez-moi un point d'appui et je soulèverai le monde. » S'il vivait aujourd'hui, il montrerait nos médias du doigt et dirait : « Je prendrai vos yeux, vos oreilles, vos nerfs et vos cerveaux comme point d'appui et je déplacerai le monde au rythme et à la façon qu'il me plaira ». Ces points d'appui, nous les avons baillés à des sociétés privées. [McLuhan, 1964, p. 88-89]

Depuis Étienne de La Boétie (1530-1563), avec *Discours de la servitude volontaire*<sup>18</sup>, jusqu'à Edward Bernays, puis McLuhan et Baudrillard, il ne fait pas de doute que la soumission des masses aux classes dirigeantes a toujours été une préoccupation chez ces derniers. Toutefois, l'ère industrielle aidant, la logique de l'économie en étant une de croissance, il devient important de s'assurer la coopération enthousiaste des consommateurs. C'est ce qu'a réussi Bernays et ce que démontre Baudrillard.

La dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle a vu se développer un nouveau sommet dans la persuasion médiatique. Les années 1990 ont vu se multiplier les investissements en publicité alors que la baisse du pouvoir d'achat ébranlait la fidélité des

---

<sup>18</sup> « Les théâtres, les jeux, les farces, les spectacles, les gladiateurs, les bêtes étranges, les médailles, les tableaux et autres telles drogueries, c'étaient aux peuples anciens les appâts de la servitude, le prix de leur liberté, les outils de la tyrannie. » (p. 156)

consommateurs. Il restait, pour ne pas interrompre la croissance économique, à convaincre les consommateurs de payer pour la marque plus que pour le produit lui-même. Pourquoi? Plusieurs raisons entrent en jeu. D'abord, le phénomène de mondialisation a entraîné la création de sociétés commerciales géantes, dénationalisées, si je puis dire, ainsi que la délocalisation de la production vers des pays dits « émergents », où la main d'œuvre est nettement moins chère. De plus, la perte de confiance des consommateurs envers « leur » économie, et, dans une dimension plus générale, la perte de confiance des citoyens envers leurs institutions ont contribué à une certaine crise des valeurs<sup>19</sup>. Plutôt que d'affronter une crise des valeurs doublée d'une crise économique, les grands groupes industriels ont choisi de relancer la consommation. Il restait, pour contrecarrer la perte de confiance des consommateurs, d'ajouter de la valeur aux objets : la marque. C'est précisément ici que se trouve l'origine de cette recherche : je me demandais alors où mes élèves pouvaient bien trouver, apparemment de manière simultanée, le « quoi porter, quoi écouter, comment dire, comment déambuler ». Je me doutais bien qu'ils avaient une source commune d'« éducation », à laquelle ils se montraient tout à fait réceptifs. Cette recherche m'a montré les raisons de la grande réceptivité des jeunes au *branding*, qui se présente comme un nouveau zénith de la culture de consommation.

### 2.3.3 Le *branding*. Nouveau zénith de la culture de consommation

*Branding* est un mot anglais issu de l'allemand « brand », incendie, ou du français brandon et brandir qui, en définitive, évoque l'idée d'action ou de quelque chose fait pour être vu. *To brand*, en anglais, est devenu le verbe marquer, à l'origine, on marquait au fer rouge. Avec le temps, *brand* est devenu synonyme de marque de commerce ou étiquette. On attribue généralement à Naomi Klein (2000) un nouvel

---

<sup>19</sup> J'évoque, entre autres, le malaise de la modernité que décrit Charles Taylor (1991). Ce malaise repose essentiellement sur trois phénomènes soit : l'individualisme, le désenchantement du monde et la raison instrumentale. Il crée un sentiment négatif envers les gouvernements et les grandes entreprises. Il sera utile de réexaminer plus loin la pensée de Taylor lorsque je traiterai de suggestion identitaire.

emploi du mot anglais *branding*. Le *branding* serait, selon Klein, de la transcendance commerciale. Ce concept marchand est nouveau, mais surtout novateur, ses initiateurs ne cherchent pas à vendre un produit, mais à vendre quelque chose d'immatériel : la marque. La marque devient expérience et style de vie, une identité à se procurer.

« Des marques, pas des produits! ». [...] ce fut le cri de ralliement d'une renaissance du marketing mené par une nouvelle génération de sociétés qui se considéraient comme des courtiers en signification plutôt que comme des « producteurs de produits ». Ce qui changeait, c'était la notion même de ce qu'on vendait – en publicité comme en branding. Selon le vieux paradigme, tout marketing servait à vendre un produit. Mais dans le nouveau modèle, le produit est toujours secondaire par rapport au produit réel – la marque -, dont la vente s'accroît selon une composante spirituelle [...] Le branding, dans ses incarnations les plus véritables et les plus avancées, relève de la transcendance commerciale. (Klein, 2000, p. 54)

Dans *No Logo* (2000), Klein a démontré remarquablement comment la création de la marque – le *branding* – est devenu une activité économique en soi. Des centaines de millions de dollars ont été investis pour convaincre les consommateurs, par exemple, que porter des chaussures Nike est plus que porter des chaussures. Porter des Nike c'est s'associer au succès, au *cool* et à une certaine assurance d'être « dans le coup ». Convaincre les gens de cela est coûteux, ainsi le salaire versé à Michael Jordan<sup>20</sup> pour une année d'utilisation de son image dépasse les salaires réunis de tous les employés de Nike en Indonésie qui fabriquent ces souliers, soit vingt millions de dollars (Klein, 2000, p. 561). Mais le véritable enjeu de cette nouvelle acmé de la société de consommation serait la prééminence de la marque de commerce comme valeur morale, valeur d'identification, sur la culture et les institutions de programmes.

---

<sup>20</sup> Michael Jordan, depuis, a créé sa propre marque. Bien sûr, il ne joue plus au basket-ball ni ne s'est mis à coudre des souliers, mais son *branding* persiste.

Lorsqu'on vend au consommateur, on vend moins un produit qu'une image de marque. Nike, Tommy Hilfiger, Roots, MTV et beaucoup d'autres entreprises se sont employées à « créer une culture ». À coup de centaines de millions de dollars, la publicité en est arrivée à se substituer à la culture, en commanditant les créateurs, entre autres, mais principalement en se faisant passer pour La Culture. « Le *branding* devient troublant [...] lorsque l'équilibre penche radicalement en faveur de la marque sponsor, dépouillant la culture hôte de sa valeur inhérente et la traitant presque comme un outil de promotion. » (p. 79). Les exemples de *branding* abondent dans l'ouvrage de Klein, où la quête de soi se retrouve façonnée par le boniment de la marque, que l'on s'y oppose ou non puisque l'individu se retrouve isolé face à un vaste panorama médiatique qui ne lui laisse aucun choix hormis ceux qu'il propose. À l'instar de McLuhan, Baudrillard et Stiegler, Klein constate qu'il est difficilement détectable et quantifiable de mesurer comment l'expansion de la marque agit sur le rétrécissement, non pas de l'espace physique, mais bien de l'espace mental (p. 56). La marque, mondialement répandue et reconnue, évitera au consommateur, surtout jeune, de se construire une identité : il n'y a qu'à s'en choisir une, et les choix sont légions. Cette vaste gamme de choix, bien intégrée à la société de consommation, a fait dire à Baudrillard : « la société de consommation permet toutes les libertés sauf celle de ne pas consommer. » (p. 99). Même chez les critiques de Baudrillard et de Klein tels que Joseph Heath et Andrew Potter (2004), le constat demeure : toute tentative de divergence, de contre-culture, se retrouve récupérée et, en quelque sorte « nourrit le système » de la société de consommation, C'est là le *credo* de Heath et Potter, martelé en introduction et appuyé par une foule d'exemples dans les chapitres subséquents. Dans leur ouvrage, *Révolte consommée : Le mythe de la contre-culture*, Heath et Potter avancent que la contre-culture ne s'oppose nullement au système économique. Cette contre-culture, en dépit de son discours anticapitaliste et altermondialiste, serait en fait une autre pépinière de nouvelles tendances commercialisables. « La critique de la société de masse a été l'un des moteurs les plus puissants de la société de consommation », avanceront les auteurs. Je ne peux

souscrire complètement à cette assertion puisque le terme « récupéré » tel qu'utilisé par Heath et Potter implique, qu'au départ, le désir de distanciation et de critique est sincère. Je considère exagéré que le capitalisme puisse avoir la critique de la société de consommation comme principal moteur de développement, la recherche du profit serait selon moi le premier motif, et le désir de tuer dans l'œuf ou absorber un mouvement de contestation serait un réflexe d'autoconservation. J'attribuerais plutôt à la nature expansionniste du capitalisme de tenter de détourner et commercialiser toute source de nouveauté même si elles proviennent de ses propres sources internes de contestation. Le commentaire mérite toutefois notre attention car il confirme l'hypothèse selon laquelle la société de consommation offre la plus vaste gamme possible de personnalités préconstruites sur des bases de styles de vie, musicaux ou vestimentaires. Incluant bien sûr les « rebelles » de la culture de consommation, comme les surnomment Heath et Potter.

Le *branding* se révèle plus qu'une stratégie de marketing, puisqu'il tente moins de vendre un produit que de provoquer une « fidélité » à la marque, c'est-à-dire une adhésion pratiquement émotive à la valeur autoproclamée de la marque. Alors que ce ne sont plus des produits, mais des manières d'être qui sont proposées aux consommateurs souvent jeunes, il en résulte que l'éducation à devenir adulte, autrefois soutenue par l'école, la famille et la communauté, se trouve marginalisée par des propositions de construction de soi, axées sur les habitudes de consommation et d'identification à la marque de commerce. Sans être du totalitarisme politique, cette invasion dans l'espace mental des jeunes consommateurs se qualifie facilement de totalitarisme consumériste.

## 2.4 SUGGESTION IDENTITAIRE ET LOIS DU MARCHÉ

### 2.4.1 Totalitarisme et société de consommation

Lorsque je vois mes élèves se faire couper les cheveux très courts et y faire apparaître le *swoosh*<sup>21</sup> de Nike, ou carrément se faire tatouer un logo commercial, je cherche encore à comprendre comment l'adhésion aux injonctions de la marque peut recevoir si grande audience, quels facteurs sociaux permettent une si grande perméabilité des cerveaux. J'ai trouvé une partie de la réponse auprès de Charles Taylor dans *The malaise of modernity* (1991). En introduction de son essai, Taylor décrit trois facteurs qui, depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, se sont placés en filigrane derrière les inquiétudes des gens au sujet du déclin de notre civilisation : l'individualisme, le désenchantement du monde et la raison instrumentale, que je décrirai succinctement dans les lignes suivantes.

Nous avons vu comment, dès la fin de la deuxième guerre mondiale, la société de consommation s'est construite sur une capacité de production supérieure aux besoins de la population. Ainsi, seule une succession ininterrompue de désirs à assouvir peut justifier une production en emballement perpétuel. La propagande commerciale, pour s'assurer le monopole de la conviction, ne tolère nulle concurrence, ni d'idéal de société, ni de sentiment religieux. Flatter l'individualisme devient donc une efficace manière de susciter la surconsommation puisqu'il y aura toujours un produit plus distinctif proposé par les marchands. Le consommateur, selon la propagande marchande, ne peut faire état de sa réussite personnelle que par ce qu'il peut s'offrir et exhiber. Selon Taylor, l'individualisme, serait un des facteurs du malaise de la modernité. Il se développe en plaçant les valeurs de liberté individuelle au-dessus du bien commun, souvent en opposition aux valeurs morales et religieuses. Peu de gens seraient prêts à reculer sur le plan des libertés individuelles, plusieurs pensent même qu'il y a encore beaucoup à faire sur cet

---

<sup>21</sup> Le *swoosh* est ce petit crochet stylisé devenu le logo de Nike.



aspect. Paradoxalement, on remarque qu'un rétrécissement des idéaux, du sentiment d'accomplissement accompagne souvent l'individualisme, une perte de sens souvent réduite à un désir de confort matériel, les « petits et vulgaires plaisirs » pour citer Alexis de Tocqueville (Taylor, 1991. p. 4).

Cette quête de liberté individuelle appelle nécessairement un affranchissement des contraintes morales ou religieuses, cependant cet affranchissement se traduit souvent par un désenchantement du monde, une perte d'idéal et de sentiment de ce « quelque chose au-dessus de soi ». Le désenchantement du monde renvoie à des valeurs plus matérielles, exacerbant ainsi l'individualisme et, à une échelle plus grande, dans la sphère politique, à ce qu'on appelle la raison instrumentale, c'est-à-dire assujettir les désirs des masses et, par là, les instances politiques aux volontés de l'industrie et de sa voix, les industries de programmes.

L'essai de Taylor nous permet de contextualiser le phénomène du *branding*. Or, toute la place laissée au pouvoir des marques et aux industries de programmes résulte de fait d'un certain totalitarisme de la société de consommation. Il convient ici de définir ce que j'entends par « totalitarisme ». Antidote 2005 définit ainsi l'adjectif « totalitaire » : « Se dit d'un régime politique non démocratique dans lequel tous les pouvoirs appartiennent à un nombre restreint de dirigeants qui ne tolèrent aucune opposition. Un État totalitaire. Un pays totalitaire. ». Dans son ouvrage, *Le système totalitaire* (1951), Hannah Arendt décrit les principales caractéristiques de ce système dont un des fondements est de se cacher derrière l'appareil étatique. En effet, le système totalitaire entretient une façade, simulacre de gouvernement, derrière laquelle le réel pouvoir s'exerce. « On a souvent noté aussi que les rapports entre les deux sources d'autorité, [...] sont ceux d'une autorité apparente et d'une autorité réelle; de sorte que l'appareil gouvernemental est généralement décrit comme la façade qui dissimule et protège le pouvoir réel exercé par le parti. » (p. 125). Arendt traite ici du parti exerçant le pouvoir parallèlement au gouvernement sans nier ni vouloir que son image disparaisse.

Je trace librement un parallèle entre les actants du pouvoir cités par Arendt : un parti totalitaire au pouvoir et, chez nous, un consortium d'intérêts privés *de facto* au pouvoir que constituent, par exemple, un très petit nombre de gens possédant la presque totalité des médias au Canada : Power Corp., Québecor et Rogers Communications, pour ne citer que ceux-là qui maintiennent par leurs médias la croyance générale que le pouvoir se trouve au parlement et que les électeurs exercent un choix réel sur ceux qui les gouvernent. Loin de souscrire à la théorie du complot, je préfère imputer à des marchands des intentions marchandes.

Dans cette optique, on ne se surprendra pas que les effets des médias et de leurs pratiques soient évidemment peu questionnés dans les médias, tout au plus quantifiés par Statistiques Canada et étudiés par divers organismes tels le Centre de Ressources en Éducation aux Médias (CREM), le Centre d'Études sur les Médias (CEM) de l'Université Laval et le réseau Éducation-Médias.ca. Conséquemment, les résultats et les efforts de mise en garde de ces organismes, somme toute marginaux, accusent un impact minime sur la population : la médiacratie a donc le champ libre.

En étant un tant soit peu attentifs aux événements qui bouleversent le monde à l'heure actuelle, nous sommes forcés de constater combien l'économie est un système aléatoire qui ne répond pas à des règles mathématiques, mais bien à la « confiance », comme le disent les commentateurs, et à l'entretien d'une certaine hallucination collective face à la consommation, pour paraphraser Naomi Klein. Ne serait-ce qu'en termes de sommes investies ces dix dernières années, la domination que les industries de programmes, autrement appelées les pouvoirs médiatiques ou télécratie, exercent sur la construction identitaire des jeunes commence déjà à faire sentir ses effets. Selon une étude publiée en décembre 2008 et conduite par Emanuel Ezekiel, *Media and Child and Adolescent Health: A Systematic Review* (Médias et santé des enfants et adolescents: un examen méthodique), il appert que la corrélation est très forte entre une assistance soutenue au panorama médiatique

(télévision, Internet, radio) et les phénomènes inquiétants que sont l'obésité infantile, les faibles résultats scolaires, les troubles de l'attention, le tabagisme et les relations sexuelles précoces. Cette étude regroupe les résultats de 173 études menées sur ces sujets depuis 1980. Il s'agit de la plus vaste enquête et, surtout, de la plus significative au chapitre des dommages directement imputables à la médiacratie (Strasburger, 2009). Le tableau suivant résume les points saillants de l'étude (AFP, 2008).

**Tableau 2.1**

**Médias et santé des enfants et adolescents : un examen méthodique  
(2008)**

<b>Fréquence</b>	<b>Corrélation nette entre exposition soutenue aux médias et :</b>
86% de 73 études	Obésité
88% de 24 études	Tabagisme précoce
75% de 8 études	Toxicomanie
80% de 10 études	Alcoolisme
65% de 31 études	Faibles résultats scolaires
62% de 26 études	Le décrochage scolaire
93% de 14 études	Activité sexuelle précoce
69% de 13 études	TDA (troubles du déficit de l'attention)
1 étude	Amélioration des performances scolaires grâce à certains sites ciblés

La section suivante approfondira comment la suggestion identitaire imposée par les menées totalitaristes des industries de programmes envers la jeunesse prive celle-ci de consolider ses bases les plus élémentaires du développement de la personne.

### 2.4.2 Poids et cohérence du discours de la culture de consommation

Il est absolument magique de voir les regards de mes élèves se tourner en bloc vers le grand écran d'ordinateur situé à côté de moi lorsque je donne des explications et que l'écran de veille se met à faire défiler des images qu'ils ont eux-mêmes créées. Aussi, lorsqu'ils terminent une image, ils s'empressent de demander quand leur image sera mise sur le défilement de l'écran de veille. De la même manière, je m'étonnais lorsque ma fille regardait en boucle un film qu'elle affectionnait particulièrement. Les enfants semblent aimer une certaine routine, voir et revoir certaines images ou réentendre certains sons. Les stations de radio commerciales ne l'ignorent pas, aussi en syntonisant certaines stations, il est plausible qu'une même pièce musicale à la mode puisse repasser plusieurs fois sur un court bloc horaire.

Ce sont en définitive les mêmes techniques, ou stratégies d'éducation qui sont employées par les enseignantes du préscolaire avec les comptines, que par les publicitaires avec le matraquage publicitaire : la répétition. On déduira donc que dans cette compétition pour « éduquer », du moins pour faire retenir à l'enfant ce que l'on veut bien qu'il retienne, la répétition constitue une donnée fondamentale. Alors il reste à déterminer ce qui sera vu et revu, entendu et réentendu.

L'impact de la médiacratie s'appuie le plus simplement du monde sur un syncrétisme des valeurs véhiculées par la culture pour jeunes et la répétition du message. Par syncrétisme, on doit comprendre non pas la validité morale et sociale du message, mais bien la cohérence du message transversalement coordonné entre les médias impliqués. Et cette cohérence, la médiacratie peut l'assurer. Dans *Le murmure marchand* (1976-1984), Jacques Godbout évoque déjà cette cohérence :

Journaux, radio, télévision, *mass média* d'information ont été dévorés par la publicité qui seule les rentabilise; ils ne font donc plus commerce de nouvelles, mais d'angoisses.

Le commerce de l'angoisse, les titres accrocheurs, le scandale politique ou le sang à la une servent deux fonctions : retenir l'intérêt de l'acheteur et le convaincre implicitement que la *bonne nouvelle* se loge dans le message publicitaire. (p. 26)

Encore une fois, je ne peux souscrire à une hypothétique théorie du complot, les intérêts connexes et les actions concertées des marchands agissant sans nécessité de complot. Cependant, les volontés marchandes n'en sont pas moins dommageables pour autant. Ces dernières décennies, le *credo* de la libre entreprise, autoproclamé par sa médiocratie, tend, à l'échelle planétaire, à ne rendre valide qu'une seule idéologie : celle de la consommation. Et celle-ci n'est pas sans coûts :

Tous les États sont entraînés dans la dynamique de la mondialisation. Il s'agit en quelque sorte d'une seconde révolution capitaliste.[...] La mondialisation ne vise pas tant à conquérir des pays qu'à conquérir des marchés. [...] Les structures étatiques, de même que les structures sociales traditionnelles, sont balayées de façon désastreuse. [...] Alors que triomphent, apparemment, la démocratie et la liberté dans une planète débarrassée des pires régimes autoritaires, les censures et les manipulations, sous des aspects divers, font un paradoxal retour en force. De nouveaux et séduisants « opiums des masses » proposent une sorte de « meilleur des mondes », distraient les citoyens et tentent de les détourner de l'action civique et revendicative. Dans ce nouvel âge de l'aliénation, à l'heure d'Internet, de la *World Culture*, de la « culture globale » et de la communication planétaire, les technologies de l'information jouent plus que jamais un rôle idéologique central pour museler la pensée. (Ramonet, 2002 p. 1)

Les remarques d'Ignacio Ramonet, directeur du Monde Diplomatique, relie étroitement la destruction des structures étatiques, de l'environnement, de l'économie et de l'espace mental des citoyens, dorénavant appelés consommateurs. J'ai choisi cette citation pour mieux souligner comment, dans un monde en complexification et de plus en plus interrelié, tant sur le plan économique que culturel, les actions des tenants des industries de programmes influencent

concrètement nos vies, et cela sous plusieurs aspects. À mon avis, les structures étatiques, ce que l'on appelle nos institutions, dont la charge est d'encadrer et de définir la vie en société, notamment les institutions de santé et de services sociaux, l'appareil judiciaire et, en première ligne, les institutions d'éducation se retrouvent moralement en compétition et surtout en contradiction avec les industries de programmes. Ces systèmes, nos institutions étatiques, constituent ce qu'on appelle les institutions de programmes.

Par curiosité, j'ai cherché à connaître la relation que mes élèves ont avec le panorama médiatique. Je voulais savoir quelle est l'importance, en durée, que mes élèves accordent à l'école comparativement à leurs loisirs « médiatiques ». Autrement dit, je cherchais à comparer le temps qu'ils passent en classe et le temps qu'ils choisissent d'accorder au panorama médiatique. Je ne peux pas prendre en compte les innombrables panneaux réclame sur les murs des stations de métro, sur les planchers des stations et sur les plafonds des autobus. Je ne peux non plus tenir compte des réclames publicitaires qu'ils portent sur eux en affichant les incontournables logos qui figurent sur leurs vêtements et chaussures. C'est pourquoi, à l'automne 2008, j'ai distribué un questionnaire à mes élèves, intitulé : « Enquête sur l'utilisation des médias »<sup>22</sup>. Le tableau 2.2 en livre partiellement certains résultats. La plupart de mes élèves ne sont pas nés au Québec, certains n'ont pas toujours bien compris les questions, mais dans l'ensemble, les réponses sont claires. J'ai pris la liberté d'exprimer les résultats en pourcentage, puisque sur 163 répondants, parfois, certaines questions n'ont pas obtenu de réponses

---

<sup>22</sup> Une copie du questionnaire est présentée en annexe.

**Tableau 2.2****Enquête sur l'utilisation des médias (résultats partiels)**

Questions posées à l'élève	Répondants recensés	Chiffres absolus ou moyennes	Pourcentage
<b>Télévision</b>			
Combien y a-t-il de télévision chez toi?	163	2,63 téléviseurs par foyer	100 %
As-tu une télévision dans ta chambre?	163	Oui à 103/163 Non à 60/163	63 % 37 %
Partages-tu ta chambre avec un autre membre de ta famille?	157	Oui : 65 Non : 92	41 % 59 %
Combien d'heures par semaine regardes-tu la télévision?	163	6,85/heures semaine	NA
Combien d'heures par fin de semaine regardes-tu la télévision?	163	7,6/heures semaine	NA
<b>Total des heures d'écoute de télé par semaine</b>		<b>14,45 heures /semaine</b>	
En quelle langue écoutes-tu la télévision?	163	Anglais : 90 Français : 50 Autre langue: 23	56% 31% 14%
<b>Internet</b>			
As-tu accès à un ordinateur à la maison?	160	Oui : 150 Non : 10	94 % 6 %
As-tu un ordinateur dans ta chambre?	159	Oui : 82 Non : 77	51 % 49 %
Où, le plus souvent, te sers-tu de l'ordinateur?	148	128 à la maison 18 hors de la maison	86 % 14 %
À quoi te sert ton ordinateur? Réponds en heures par semaine		Temps moyen sur 7 jours	
Recherche scolaire		1,05 heures / semaine	NA
« chat » avec des amis ( <i>msn</i> , facebook, tag, myspace, netlog) etc.		5,8 heures /semaine	NA
Jeu en ligne ( <i>w.o.w</i> , Simcity, Halo, Second life, counterstrike,) etc.		3,4 heures /semaine	NA
Voir des films : ( <i>movie6</i> , youtube, etc.)		2,7 heures /semaine	NA
Voir du sport. etc.		1,55 heures /semaine	NA
<b>Total des heures d'ordi / par semaine</b>		<b>15,9 heures /semaine</b>	NA
Si tu devais choisir entre la télévision ou l'ordinateur (choisir un seul des deux appareils), lequel choisirais-tu?	159	134 pour l'ordinateur 25 pour la télévision	NA

Le tableau montre qu'aux 25 heures de classe que mes élèves reçoivent par semaine, ils s'offrent, de manière volontaire cette fois, un peu plus de 30 heures d'ambiance médiatique partagées presque à part égales entre l'ordinateur et la télévision. L'ordinateur jouit d'une préférence marquée depuis qu'il est possible d'y voir des émissions de télévision, d'y écouter la radio, et d'y parler comme au téléphone. Ce sondage exploratoire ne prend pas en compte l'utilisation des baladeurs ni des consoles de jeux. Certaines consoles de jeux sont portatives (PSP) et certains téléphones, dits « intelligents », comportent de véritables consoles de jeux.

Des sondages similaires, cette fois réalisés à plus grande échelle, ont montré sensiblement les mêmes résultats au Canada et en France (Bensi, 2008; Desjardins, 2009). Malgré leur interdiction, ces appareils sont souvent utilisés à l'école et la compétition est forte, à l'intérieur même des classes, pour capter l'attention des jeunes. Ce calcul ajouterait donc des heures d'assistance au panorama médiatique, tout en retirant sur le temps effectif passé à l'école.

### **2.4.3 Institutions de programmes versus industries de programmes. Interférences et compétition**

Stiegler (2008) soutient que la médiacratie, qu'il nomme « télécratie », constitue désormais une véritable industrie dont le rôle est de « programmer » la capacité d'attention des jeunes, notamment les très jeunes enfants et les adolescents, face aux injonctions consuméristes des publicitaires. Pour illustrer en quoi consiste la médiacratie, Stiegler (2006) cite un ex-patron de la télévision française, Patrick Le Lay qui, le 9 juillet 2004, déclarait : « Soyons réalistes : le business de TF1<sup>23</sup>, c'est de vendre du temps de cerveau disponible à Coca Cola. ». Selon Stiegler, la déclaration de Le Lay constitue un aveu du rôle véritable que la culture télévisuelle entretient : une disponibilité à recevoir des messages publicitaires. Le Lay travaille

---

<sup>23</sup> Rappelons que TF1 est la plus grosse chaîne de télévision française.



pour les industries de programmes, c'est-à-dire que son travail, à l'instar des patrons des grands médias, est d'entretenir une certaine parité entre divertissement et information. En d'autres mots, le rôle des industries de programmes est d'indifférencier la programmation – ou la publication – en rendant spectaculaire l'information et vaguement informatif le divertissement. Cette stratégie d'indifférenciation contribue à anesthésier le développement du jugement critique, notamment chez le jeune, par un nivelage des contenus. Cette technique, on doit parler ici de technique puisque que ces stratégies sont développées à l'aide des techniques du marketing, rend très difficiles la différenciation et l'appréciation<sup>24</sup>. Il en résulte donc que, d'un tel flot d'informations indifférenciées, les messages sans cesse répétés bénéficient d'une possibilité accrue d'être retenus.

Fondamentalement, ce qui est reproché aux industries de programmes, par Stiegler, c'est de court-circuiter irrémédiablement le développement de l'intelligence sociale et la capacité d'être attentif et de répondre à l'autre. Stiegler (2008) accuse littéralement la médiacratie de faire interférence et de détruire l'appareil psychique des jeunes. Toujours selon Stiegler, l'exposition précoce aux médias priverait le jeune, en détournant son attention, des moments où il entre en interaction avec l'adulte, alors que ces moments intergénérationnels sont essentiels dans l'établissement des relations sociales et interpersonnelles.

Ainsi chez le nourrisson, ces moments où la construction identitaire se fait dans l'interaction avec d'autres individus sont primordiaux et impliquent une réponse de chaque personne impliquée. Là naissent les fondements de la responsabilité, c'est-à-dire la capacité de répondre à l'autre. Plus tard, à l'adolescence, où le jeune reprend le jeu de la construction de soi, la relation qu'il établit s'effectue de manière plus latérale que hiérarchique puisque ce type d'échange relationnel est basé sur la réciprocité. Les acquis sont à la fois individuels, étant intégrés

---

<sup>24</sup> Selon Lipman, l'appréciation est le résultat de l'exercice du jugement critique, elle se trouverait à un niveau supérieur de la pensée puisque après la différenciation entre en jeu le jugement de valeur, esthétique, émotif ou moral.

individuellement, et en même temps collectifs, ces échanges étant, par leur simultanéité, une éducation sociale réciproque. Ce facteur important de la construction identitaire est nommé par Stiegler la transindividuation<sup>25</sup>.

Au premier chapitre, j'ai présenté comment, selon Erikson, au premier âge de la vie, le stade de confiance-méfiance nécessite de développer : « le premier trait psychosocial et il sert de fondement à tous les autres. La confiance fondamentale dans la mutualité de l'échange est cet optimisme originel, cette conviction que quelqu'un est là ». Puis, au cinquième stade d'Erikson, identité versus confusion des rôles, se confirme la capacité de créer une relation de confiance, c'est-à-dire de pouvoir choisir, savoir et affirmer qui l'on est. Ce sont précisément ces stades, ces moments de la vie qui, selon Stiegler (2008), sont minées par l'interférence du panorama médiatique. Il s'agirait de : « *remplacer l'appareil psychique* que constitue le moi et le ça et les circuits qui s'y forment comme circuits de transindividuation où s'élabore le transindividuel [...], *par les appareils des psychotechnologies* qui permettent le contrôle attentionnel qui ne s'adressent plus aux désirs, mais aux pulsions » (p. 31).

Dit autrement, les industries de programmes se livrent à la destruction de l'appareil psychique juvénile et, par conséquent, des liens intergénérationnels dès le plus jeune âge (Stiegler, 2006, p. 23-36). Les psychotechnologies ne favorisent plus une capacité d'échanger, donc de répondre et d'agir, mais seulement de recevoir, d'être sollicité au niveau de la réception et d'une lecture des codes médiatiques. La désagrégation des structures familiales et l'individualisme soulignés par Taylor (1991) trouveraient peut-être leur cause du côté de l'érosion des liens intergénérationnels provoqués par la médiacratie.

---

<sup>25</sup> La transindividuation est un concept élaboré par Stiegler (2006) (2), à partir des travaux de Gilbert Simondon. On définit ainsi, de façon imagée, la transindividuation : "Opération, physique, biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche à l'intérieur d'un domaine, en fondant cette propagation sur une structuration du domaine opérée de place en place : chaque région de structure constituée sert à la région suivante de principe de constitution."

Les structures idéologiques de la société de consommation ont subi de grands changements ces vingt dernières années. Ainsi la mondialisation a permis l'abrogation de plusieurs lois antitrust permettant la création d'empires médiatiques supranationaux et un réinvestissement colossal dans les dépenses publicitaires. De plus, l'Internet et une certaine révolution technologique ont bouleversé les habitudes médiatiques des consommateurs et, en définitive, le panorama médiatique est en mutation. Les ordinateurs de poche font leur apparition. Les médias imprimés accusent un déclin en même temps que les habitudes de lecture chez les jeunes.<sup>26</sup> Il y a une fragilité dans notre civilisation, pour aller plus loin que Charles Taylor, cette fragilité s'observe particulièrement bien dans le monde de l'éducation.

Aujourd'hui, l'école va mal parce que les médias canalisent toute l'attention des enfants. Ils ne sont plus disponibles. Les processus attentionnels sont toujours des processus construits. Chaque société se distingue par la manière dont elle obtient l'attention. L'attention se cultive, se forme. Or, actuellement, les industries culturelles déforment et détruisent ce processus attentionnel. L'école a sur ce sujet une mission fondamentale à jouer. Mais pour ce faire, elle doit se réinventer en profondeur et se reconfigurer en fonction de l'évolution des technologies. D'autre part, les professeurs sont dans une situation catastrophique. Ils doivent enseigner à des enfants qui ont entendu parler à la télé de problèmes auxquels ils ne sont pas capables de répondre. Ni eux, ni d'ailleurs les professeurs du collège de France [...] Nous sommes face à une énorme mutation du savoir. On met les professeurs dans une obligation de transmission du savoir là où il faudrait leur apprendre à faire l'expérience du non-savoir. Ce que d'ailleurs Socrate appelle la philosophie. (Stiegler, 2007, p.1)

Nous vivons dans une société de consommation, c'est-à-dire que notre civilisation a choisi les dogmes de l'économie de marché pour présider à ses destinées. Pour assurer la viabilité d'un tel type de société, *a fortiori* lorsque ses technologies se complexifient, il importe qu'une large part de sa population soit alphabétisée, voire instruite. Les états comme le Québec (MELS. 2007) dépensent des sommes considérables pour éduquer leur population. Malgré tout, ces sommes demeurent

---

<sup>26</sup> La lecture chez les jeunes est en déclin, quoique léger, depuis 1979 (Ministère de la culture et des communications, 1999).

dérisoires en regard de ce qui est dépensé par les industries de programmes pour conditionner les citoyens, notamment les jeunes, à dépenser plutôt qu'à penser.

Les médias et l'état se disent préoccupés par le décrochage scolaire. Or les chiffres ne montrent pas les mêmes faits : le décrochage scolaire, contrairement à ce que le panorama médiatique nous annonce, n'est pas en hausse vertigineuse, mais en baisse dans une tendance lourde, malgré une hausse légère au début du siècle (Persévérance scolaire, 2007). Cependant, ce que beaucoup d'enseignants et de parents observent, commence à poindre statistiquement (voir tableau 2.1) : les troubles de l'attention vont en augmentant et le panorama médiatique est de plus en plus montré du doigt à cet égard.

Mais dans ce contexte, comment les institutions de programmes doivent-elles poursuivre leur mission? Je crois que la question ne peut être résolue tant que l'on n'a pas au préalable identifié ce qu'est cette mission. Si, au siècle dernier, la mission des écoles a été d'alphabétiser, puis d'instruire et encore d'éduquer dans un cadre scolaire calqué sur le modèle industriel des grandes usines, on doit se rendre compte que le contexte actuel est tout autre. L'ère industrielle est derrière nous, ce modèle d'organisation sociale est marginalisé. Pourtant les institutions de programmes telles que nous les connaissons en conservent le modèle.

Dans une perspective d'instruction et de développement d'habiletés sociales, nous devons reconnaître que le panorama médiatique déployé devant nos jeunes effectue un travail, pas nécessairement celui souhaité par les parents et l'école. À titre d'exemple, le langage « *chat* » du *clavardage* n'est enseigné dans aucune école, mais se répand très bien informellement. Il y a, bon gré mal gré, interférence et compétition entre les impératifs des industries de programmes et le monde scolaire, et c'est dans cette optique qu'il convient de percevoir les enjeux de la mission éducative des institutions de programmes face au totalitarisme des industries de programmes. La menace est réelle, et les coûts sociaux s'annoncent déjà importants. D'ici à ce que les gouvernements légifèrent en faveur de la

protection du développement de l'appareil psychique, les intervenants du milieu scolaire ont la possibilité de réagir et de questionner le modèle scolaire à travers le prisme de la révolution technologique que nous vivons.

Des voix s'élèvent afin qu'une législation encadre les pratiques des médias, notamment Heath et Potter (2004), ainsi que Stiegler (2008, p. 36) : « il est scandaleux que ni le Conseil supérieur de l'audiovisuel ni le Bureau de vérification de la publicité n'aient cru devoir prononcer des sanctions contre ces formes gravissimes d'incivilité [cf : les pratiques de contrôle attentionnel des médias]. »

## **Conclusion**

Au cours de ce chapitre, après avoir souligné la fragilité de l'affect en période de crise et le fort besoin d'identification des jeunes, spécialement à l'adolescence, j'ai essayé de mieux définir ce que sont les médias, qui ils représentent et de quelle manière leur impact sur nos vies se fait de plus en plus présent et envahissant. J'ai démontré comment et par quelles circonstances favorables les phénomènes de convergence des médias se sont multipliés jusqu'à une acmé de la persuasion médiatique. Afin de se perpétuer et de poursuivre sa croissance, la société de consommation s'est dotée d'un puissant appareil médiatique cohérent et omniprésent qu'on reconnaît de plus en plus comme une médiacratie. Ce panorama médiatique est aussi appelé « industrie de programmes » car cette industrie produit non pas des biens mais une programmation cohérente de conditionnement à consommer.

Plusieurs intellectuels se sont employés à décrire les rouages et surtout les effets dommageables sur la population, notamment sur les très jeunes enfants et sur les adolescents en pleine fragilité identitaire, des pratiques des industries de programmes. Pourtant notre société, même en ayant laissé inféoder la culture aux lois du marché, doit, pour assurer sa pérennité, éduquer et exercer un certain

contrôle sur sa population. Il est du ressort des états de gouverner et d'assurer la santé et l'éducation de ses citoyens.

Afin d'encadrer la vie en société, les états se sont dotés d'institutions de programmes. Ces institutions programment notamment la santé publique, l'éducation et la justice. Elles entrent directement en conflit avec les industries de programme puisque ces dernières font passer d'abord leurs objectifs consuméristes devant toutes autres considérations au prix même de fragiliser la paix sociale et l'environnement et, par là, notre civilisation.

Mais qui peut donc, ou doit donc, s'interposer devant le totalitarisme du marché? À l'intérieur des structures des institutions de programmes, le système scolaire hérite de la responsabilité d'éduquer les enfants dans le respect des autres, de l'environnement et d'une certaine éthique citoyenne. Mais considérant qu'on enseigne plus par ce que l'on est plutôt que par ce qu'on dit, pour paraphraser Carl G. Jung (1962, p. 250), qu'enseigne l'institution scolaire? Qu'enseigne aux enfants sa structure? Comment le modèle scolaire québécois, sous financé et toujours calqué sur le modèle industriel du XIXe siècle, peut-il prétendre à préparer la jeunesse à un monde duquel il s'est lui-même décalé? Qu'est-ce qui se trouve dans l'institution scolaire qui soit susceptible de former la jeunesse à un monde où le jugement critique, les compétences multiples, la capacité de changement rapide et l'éducation aux médias sont devenus des conditions importantes de non exclusion à une participation active à la société? Le prochain chapitre traitera ces questions et notamment le rôle actif et actualisé que peut prendre l'enseignement des arts au secondaire.

## **CHAPITRE III**

### **MONDE SCOLAIRE, MÉDIACRATIE ET JUGEMENT CRITIQUE**

Au chapitre précédent, j'ai voulu mettre en relief comment la médiacratie concurrence directement l'institution scolaire. La protection que la société accorde à l'école, notamment par le pouvoir législatif, a comme corollaire le maintien de la chose scolaire dans une relative inertie en regard des changements très rapides qui surviennent dans la société en général. Les nouvelles technologies envahissent littéralement nos vies, mais tardent à être intégrées dans le milieu scolaire. Ceci s'expliquerait peut-être par le fort contenu publicitaire qui accompagne souvent les nouvelles technologies. Quoi qu'il en soit, l'adaptation des institutions de programmes aux nouvelles réalités sociales accuse un retard observable.

Institution obligatoire depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, l'école contribue à alphabétiser une très large partie de la population. Au XX<sup>e</sup> siècle, en plus de l'alphabétisation, le rôle de l'école a évolué en permettant aux élèves de développer certaines compétences sociales. L'école est ainsi devenue le premier lieu d'insertion sociale des jeunes, c'est ce que Stiegler (2008) nomme institution de programme. Pourtant, l'école moderne, dont le modèle est calqué sur le modèle industriel du XIX<sup>e</sup> siècle, se voit de plus en plus accusée, par les uns, de ne plus instruire, et par d'autres, de désuétude et d'anachronisme à mesure que notre société confirme son entrée dans l'ère postindustrielle. D'autres encore accusent l'école de ne vouloir que répondre aux besoins ponctuels du marché du travail, en définitive, et de plier cette institution sociale aux seuls impératifs de l'économie. Son prestige étant questionné, et son rôle de leader moral amoindri, l'école cède-t-elle le pas au panorama médiatique comme vitrine de modèles d'identification auprès des jeunes?

Ce chapitre résumera en premier lieu l'évolution de l'Institution scolaire au Québec. Il permettra de situer l'école dans une perspective historique et tentera d'expliquer

les facteurs grandissants d'inadéquation du système scolaire. Par la suite, je présenterai comment l'interprétation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise ouvre des possibilités intéressantes, quoique partielles dans le cadre actuel d'un renouveau pédagogique. J'aimerais aussi proposer des paramètres à l'intérieur desquelles il est possible de travailler à favoriser une saine construction identitaire par le développement du jugement critique, à l'aide de techniques d'enseignement de la philosophie. Je souhaite en outre montrer comment la pratique des arts visuels et médiatiques au secondaire peut se révéler efficace, dans le développement des compétences disciplinaires, bien sûr, mais aussi dans le développement de la personne tout entière. Finalement, j'introduis un terme qui se présente comme dénominateur commun à ces approches de l'éducation aux et avec les médias : la médialittératie.

### **3.1 LES LIMITES D'UNE ÉDUCATION POSTMODERNE DANS UNE STRUCTURE SCOLAIRE MODERNE**

#### **3.1.1 Les origines du modèle scolaire québécois**

Certains faits historiques marquants auront déterminé l'état de nos institutions scolaires jusqu'à aujourd'hui. Nous pourrions classer ces tournants en cinq grandes étapes, comme le fait *Le rapport Parent* (1963), rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, qui décrit les grandes étapes précédant sa venue. Le tableau 3.1 schématise ces étapes du développement du système scolaire québécois (Tome 1, p. 2 à 20). Du début de la colonisation, soit le début du XVII<sup>e</sup> siècle, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, le monde scolaire québécois a largement dépendu des communautés religieuses. À cette époque, l'inconstance du financement royal pousse les communautés religieuses à chercher des sources de financement privées. Deuxième grand moment, à la suite de la conquête anglaise, pendant près de soixante-quinze ans, il y a très peu d'aide de l'état et, par conséquent? La scolarisation est en difficulté. Plus tard, le



gouvernement central, anglais et protestant, tente de centraliser l'éducation, il y a alors une forte opposition du clergé catholique, principalement à cause du financement inégal dû aux disparités confessionnelles. De toute façon, la population est assez peu motivée par son éducation. Le troisième moment important de l'histoire de l'éducation au Québec est le XIX<sup>e</sup> siècle qui apportera de notables améliorations au système d'enseignement : c'est le début de la révolution industrielle. De plus, à cette époque, la reconnaissance du droit à la dissidence favorise la venue de commissions scolaires confessionnelles. La quatrième étape serait la cristallisation du système scolaire, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle au début du XX<sup>e</sup> siècle. À ce moment, des systèmes scolaires séparés se développent sur leurs bases confessionnelles respectives. La cinquième étape se caractérise par une expansion des services d'enseignement, notamment par les importants investissements suscités par les deux grandes guerres de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

De l'histoire des débuts du système scolaire québécois, je retiens que l'inconstance du financement gouvernemental, à l'époque les subsides royaux, a provoqué le développement de la collaboration avec le secteur privé et, de là, la création du réseau des écoles privées. Les nécessités de la colonisation et du développement demandaient alors plus de bras que de cerveaux, et seule une élite plus fortunée pouvait entrevoir des études supérieures pour sa progéniture.

Il ne faut donc pas s'étonner qu'après la conquête, le clergé catholique, mis à l'écart par le pouvoir britannique, se soit réfugié dans les services à la population, soit les hôpitaux, les écoles, les collèges et les universités. Ainsi, le clergé catholique se rendait indispensable et poursuivait sa mission. Néanmoins, l'intérêt de la population de l'époque demeurait marginal quant à son instruction.

**Tableau 3.1****Les grandes étapes du système québécois d'éducation**

<b>Dates</b>	<b>Faits saillants</b>
1608-1760 Régime français	Les communautés religieuses catholiques organisent l'instruction.
1760-1841 Débuts du système scolaire public	1760-1787 Conquête anglaise. Continuation du régime de l'initiative privée.
	1787-1829 Tentative de centralisation par le gouvernement central (anglais).
	1829-1841 Adoption de la « Loi pour encourager l'éducation élémentaire ».
1841-1867 Élaboration d'un système scolaire	Loi scolaire de 1841 Nomination d'un surintendant de l'éducation. 1845-1846 Création des lois encadrant les chartes des commissions scolaires. 1856 Création du conseil de l'instruction publique.
1867-1907 Cristallisation du système scolaire	Confédération canadienne. Loi de l'Amérique du Nord britannique. 1875 Les comités catholique et protestant deviennent complètement autonomes.
1907-1962 Expansion des services d'enseignement	Peu de changements législatifs, mais chaque guerre apporte de grands changements en formation de la main-d'œuvre. 1943 La fréquentation scolaire devient obligatoire.

Il faudra attendre la venue de l'ère industrielle et de la mécanisation, entraînant l'exode rural, pour voir la population s'intéresser davantage à la chose scolaire. La création des commissions scolaires confessionnelles, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, aida certainement à la scolarisation des jeunes catholiques francophones. On observe le même phénomène dans la communauté protestante anglophone. Malgré tout, ce n'est qu'en 1943 qu'on verra enfin la fréquentation scolaire devenir obligatoire. La formation d'une classe ouvrière efficace devient alors un enjeu important de l'effort de guerre.

À la suite de la parution du rapport Parent (1963), le gouvernement du Québec légiféra pour créer en 1964 le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et, dans la même foulée, il créa le Conseil Supérieur de l'Éducation qui existe toujours malgré certaines modifications de son mandat. Depuis, la responsabilité politique de l'éducation a subi périodiquement des changements.

Le 20 juin 1985, soit 21 ans après sa création, la Loi sur le ministère de l'Éducation a été modifiée par l'adoption de la Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie. Le Ministère a alors été scindé en deux : le ministère de l'Éducation s'est vu confier la responsabilité de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie est devenu responsable de l'enseignement collégial et universitaire, de même que de la recherche et du développement scientifiques. Le 13 décembre 1985, ce dernier ministère est devenu celui de l'Enseignement supérieur et de la Science, à la faveur du rattachement du secteur de la technologie au ministère de l'Industrie et du Commerce.

Le 1er décembre 1993, huit ans après cette division, le gouvernement du Québec a réuni les deux ministères avec l'adoption de la Loi modifiant la Loi sur le ministère de l'Éducation. Le Ministère, ainsi unifié, est devenu le Ministère de l'Éducation et de la Science.

À l'occasion du remaniement ministériel du 11 janvier 1994, le domaine de la science a été rattaché au ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie. Le ministère de l'Éducation et de la Science a alors repris le nom de ministère de l'Éducation. Ces changements ont été confirmés par l'adoption, le 14 juin 1994, de la Loi modifiant la Loi sur le ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie et d'autres dispositions législatives.

Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2008)

En 1968, le gouvernement provincial légifère et crée le réseau des Universités du Québec. Depuis ce temps, l'Université du Québec (UQ) assure trois mandats principaux : assurer l'accessibilité à la formation universitaire; contribuer au développement scientifique du Québec; et participer au développement des régions du Québec (UQ, 2008). On peut dire que l'accessibilité à la formation universitaire, au Québec, s'est avérée un élément important de la révolution tranquille.

Le Québec d'aujourd'hui compte un peu moins d'un million d'élèves au primaire et au secondaire et un peu plus d'un demi million d'étudiants aux niveaux collégial et universitaire. Les efforts de démocratisation de l'accès à l'éducation, entrepris à la suite du rapport Parent, ont véritablement changé le visage du Québec. La naissance des polyvalentes, la création des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP), puis celle du réseau des Universités du Québec ont permis l'accès à l'éducation à des couches de la population qui, auparavant, y avaient plus difficilement accès. Ces efforts ont surtout profité aux femmes qui, selon l'Institut de la statistique du Québec (2003), ont de plus en plus accès aux études supérieures : l'écart de diplomation avec leurs confrères masculins est en constante augmentation depuis 1976.

Somme toute le nécessaire coup de barre donné par le gouvernement pour donner suites aux conclusions du rapport Parent s'est révélé bénéfique. Pourtant, les inégalités sociales par rapport à la qualité des emplois obtenus par la diplomation se sont poursuivies comme en fait foi une étude sociologique portant sur le développement de l'enseignement supérieur au Québec.

Le modèle scolaire québécois, à l'instar des autres modèles comparables des pays industrialisés, n'a visiblement pas comme mandat de créer « l'égalité des chances » dans la formation. Les conclusions d'une étude sociologique parue au début des années 1980 sont assez claires à ce sujet. La massification de l'enseignement a certes permis à un plus grand nombre d'accéder aux études supérieures, mais les disparités de classes sociales se sont maintenues dans l'accession aux études supérieures (Dandurand, 1980, p. 7).

Un des buts du modèle scolaire québécois, qui est clairement énoncé dans le rapport Parent (tome 1, p. 67 à 69), est d'assurer la formation d'une main d'œuvre qualifiée pour le secteur industriel et commercial car les enjeux de la société technologique qui succède à la société industrielle l'exigent. La formation des intellectuels, des spécialistes de la santé et des professions libérales était déjà

assurée par les structures universitaires mises en place au début du XX<sup>e</sup> siècle. Les écoles normales, qui formaient les instituteurs, et certaines écoles spécialisées, telle l'École des Beaux-arts de Montréal, se sont, pour la plupart, vues regroupées à l'intérieur des nouvelles structures de l'Université du Québec.

La structure scolaire actuelle du Québec, différente des celles des autres provinces canadiennes, correspond assez bien aux aspirations que les gouvernements provinciaux se sont données. Ceux qui se sont succédés au pouvoir, ces quarante dernières années au Québec, ont eu à composer avec une population désireuse de s'instruire et une classe dirigeante intéressée de former des salariés et des dirigeants compétents, dans les limites des besoins des classes dirigeantes. Toutefois des contradictions relativement mineures s'observent aux niveaux supérieurs de formation. Aux niveaux primaire et secondaire, et ce malgré le renouveau pédagogique en cours, la structure même de l'école ressemble encore beaucoup au modèle industriel d'école développé au XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis. Ce modèle scolaire, pensé par des théoriciens du travail tels Frederick Winslow Taylor, le père du taylorisme, et Morris L. Cooke, émule de Taylor, soutenait la nécessité d'avoir une structure qui permettrait aux très jeunes enfants de facilement s'adapter à la vie en usine, une structure « sœur » en quelque sorte. Nous verrons dans la prochaine section comment ce système s'est rapidement ancré dans nos habitudes et comment il se perpétue jusqu'à aujourd'hui, en accusant des signes certains d'obsolescence.

### **3.1.2 La persistance du modèle industriel**

La révolution industrielle en occident s'est accélérée tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. La mécanisation du travail ouvrier a contribué, d'une part, à alléger considérablement le travail agricole et en réduire la demande de main-d'œuvre et, d'autre part, à créer de grandes villes industrielles et favoriser ainsi la concentration urbaine. C'est donc dans la grande ville et avec ses exigences que s'est construit le système scolaire que nous connaissons.

Au Québec, durant les années 1960 et 1970, peu de gens n'ont pu s'empêcher de voir une similitude entre l'architecture des usines et celles des jeunes polyvalentes. Les quolibets ne manquaient pas alors, et à travers les railleries de mes contemporains, je me suis demandé pourquoi une telle similitude. Le même questionnement s'est posé lorsque j'ai eu l'occasion de comparer les vastes usines du début du XX<sup>e</sup> siècle, dans les quartiers ouvriers de Montréal et de Québec, aux écoles primaires datant de la même époque dans les mêmes quartiers. Les mêmes escaliers monumentaux, les grandes fenestrations, les entrées séparées pour filles et garçons, même la cloche d'usine a quelque chose qui rappelle la cloche de l'école. Sauf qu'aujourd'hui, les cloches d'usines se sont tues et les cloches d'école continuent.

Howard D. Gordon (2003) soutient que, dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle aux États-Unis, la fin du système pédagogique basé sur la relation entre maître et apprenti a pratiquement obligé la multiplication des écoles. Ce sont les grands philanthropes – la plupart du temps, des industriels – qui ont rapidement senti l'importance de la formation de la main-d'œuvre. Plusieurs types d'écoles allaient naître aux États-Unis et inspirer les penseurs canadiens.

Deux ans avant que la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) ne devienne la Commission scolaire de Montréal (CSDM), Yves Archambault, alors directeur général, prononça une allocution devant les commissaires de la CECM. Ce discours a eu le mérite de décrire l'obsolescence du modèle structural de l'école, de souligner clairement les nécessités encore actuelles de l'école, et même de proposer des pistes de réflexion qui sont une invitation à des changements profonds. Je reviendrai plus loin sur les raisons qui expliquent le retard dans ces transformations. Dès l'introduction, Archambault (1996) rejoint mes observations d'adolescence : « Vous m'avez entendu dire maintes fois que le système d'éducation actuel est dépassé puisqu'il est conçu à l'image de la société industrielle, alors que nous évoluons de plus en plus dans un environnement dit

"postindustriel". » (p. 2). La première partie de cette allocution décrit comment la révolution industrielle a exigé du système scolaire de garder les enfants à l'école afin de libérer les parents pour le travail d'usine :

[alors] que les premiers propriétaires d'usines constatèrent qu'il était presque impossible de transformer des personnes habituées aux métiers ruraux et artisanaux en une main-d'œuvre efficace. Si l'on parvenait à conditionner les gens dès leur jeunesse au système industriel, on réduirait considérablement les problèmes, notamment de discipline, qui se posent plus tard au moment de la vie adulte. D'où une institution commune à toutes les sociétés industrielles, celle de l'école publique. Conçue selon le modèle de l'usine, l'école enseigne aux jeunes à lire, à écrire et à compter, tout en exigeant la ponctualité, l'obéissance et l'acceptation d'une tâche routinière. On retrouve ici les qualités essentielles du bon ouvrier à qui on demande d'adopter un comportement entièrement conforme à ce qui est attendu en échange d'un salaire. (*ibid.*, p. 3)

Archambault constate aussi que l'école de l'ère industrielle s'est inspirée des préceptes du taylorisme. Sans porter de jugement sur la pertinence au début du XX<sup>e</sup> siècle d'appliquer de telles méthodes, il affirme qu'aujourd'hui, en tout cas, ce système est nettement anachronique. Archambault évoque aussi le taux de décrochage scolaire de l'époque comme signal d'alarme.

Il me paraît clair aujourd'hui que les raisons qui justifient encore l'application de ces procédés sont plus proches de la logique des économies d'échelle et du confort intellectuel que d'une réelle volonté d'éduquer le plus grand nombre. En effet, le renouveau pédagogique se heurterait à des résistances qui se basent principalement sur une logique taylorienne. Quinze ans plus tard, le renouveau pédagogique semble encore entrer en conflit avec la perception taylorienne de l'organisation scolaire qui, bien que philosophiquement arbitraire, a le mérite d'être comprise et acceptée par un grand nombre d'intervenants en éducation. À cela on doit rajouter que la complexité des conventions collectives, soucieuses d'éviter les iniquités, s'ajoute au mouvement d'inertie qui ralentit inévitablement le processus de changement et d'adaptation du système scolaire. Archambault avait bien raison lorsqu'il disait qu'il « ne faut pas se le cacher, l'école d'aujourd'hui ressemble à peu de choses près à celle que nous-mêmes avons fréquentée, voire à celle que nos

grands-parents ont fréquentée » (p. 1). Or à l'époque de nos grands-parents, il n'y avait ni téléphone cellulaire ni télévision, ni ordinateur pour captiver constamment l'attention des enfants. Le monde a changé autour de l'école, ce n'est pas une raison en soi pour changer aussi, mais ce décalage se révèle de plus en plus un facteur d'inadéquation et, de ce fait, il constitue un solide argument de changement.

### **3.1.3 Les facteurs d'inadéquation du système scolaire**

Cette section permet d'examiner certains facteurs d'inadéquation de l'école québécoise en questionnant comment et dans quelle proportion cette institution arrive à préparer la jeunesse à assumer un rôle dans l'âge adulte. Le décrochage scolaire doit-il être perçu comme un signe d'incompétence de l'école ou, d'un autre point de vue, peut-il être vu comme un indice d'attraction du panorama médiatique?

Lors d'un entretien informel durant la classe d'arts plastiques, Ahmed, un de mes élèves de 14 ans, me disait : « Mon père, avant de m'envoyer ici (au Canada), m'a prévenu : Attention mon fils, là-bas tu trouveras tout ce qu'il faut pour réussir, mieux qu'ici, mais tu trouveras aussi tout pour te distraire, bien mieux qu'ici ». Cette petite confidence m'a permis de saisir à quel point cet élève, grâce à son père, comprenait parfaitement le fonctionnement de notre société et la place que l'école occupe dans la vie d'un jeune. Cet élève ne croyait pas aux vertus formatrices de l'école, il avait l'impression de perdre son temps en classe. En même temps, ce qu'il découvrait hors de l'école le séduisait au plus haut point et lui commandait de quitter l'école et d'entrer sur le marché du travail au plus tôt afin de se procurer tout ce dont il avait rêvé avant d'arriver au Canada. Cette petite fable, hélas vraie, illustre bien les inévitables questionnements que l'élève rencontre lors de son parcours scolaire.



Si le modèle scolaire québécois persiste dans une organisation scolaire taylorienne, alors que ce modèle tend à disparaître pour des modèles plus souples et surtout plus polyvalents dans l'organisation du travail, on peut parler d'inadéquation. Cependant, l'organisation scolaire taylorienne ne peut être tenue seule responsable puisque, d'une part, ce système a déjà fait ses preuves – peut-être pas aussi bien qu'une complaisante nostalgie voudrait bien nous le laisser croire (Meirieu, 2008, p. 9) – et, d'autre part, de nouveaux facteurs sont apparus vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle, concurrençant sérieusement le pouvoir attractif de l'école.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre II, les industries de programmes tentent de faire plonger de plus en plus tôt la jeunesse dans la course à la consommation. Alors que leurs budgets sont considérablement plus grands que leurs scrupules éthiques, leur pouvoir de séduction s'en trouve d'autant plus fort. Cette concurrence entre les industries de programmes et les institutions de programmes s'effectue non seulement sur des bases de séduction de la clientèle, mais aussi sur une grande souplesse d'accès, je veux dire par là que le jeune a accès au panorama médiatique constamment, chez lui et à toute heure, sur la rue, où qu'il aille, et même à l'école. Nous sommes bien loin de l'horaire scolaire de huit heures à quinze heures trente. Cette attention individuelle que la médiacratie peut offrir via ses médias ne peut que flatter l'individualisme de chacun, beaucoup mieux que ne peut le faire le système scolaire dont le rôle incombe aussi à une certaine habitude aux impératifs moins séduisants de la vie en société.

En évoquant ces deux facteurs d'inadéquation que sont la persistance du modèle industriel taylorien et la concurrence contradictoire du message de la médiacratie, je semble établir comme un fait l'inadéquation du système scolaire. Pourtant, ce système, bon an mal an, forme et alphabétise une majorité d'élèves. Ce qui est décrié c'est que de moins en moins d'élèves réussissent leur formation générale au secondaire à l'intérieur des délais prescrits. Ce qui n'empêche pas que l'on assiste à une progression constante des inscriptions aux études postsecondaires (Statistiques

Canada, 2008). Sitôt dissipées les illusions d'abondance facile, le jeune effectue souvent un retour à l'école. Que penser du décrochage scolaire alors?

Régulièrement, le panorama médiatique sonne l'alarme du taux de décrochage scolaire (Le Devoir, 2009). Pourtant, un bref examen statistique révèle que notre taux de diplomation n'est ni le meilleur ni le pire des pays industrialisés. Le rapport Ménard (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009) en fait état :

[...] 69 pour cent seulement des jeunes complètent leur formation secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans. Des autres 31 pour cent, les deux tiers sont en situation de décrochage, soit temporaire, soit définitif; l'autre tiers n'est pas en situation de décrochage proprement dit puisqu'il fréquente encore l'école, en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. (p. 9)

Rapidement analysés, ces chiffres révèlent que, dans les faits, c'est près de 80% des élèves qui réussissent ou à tout le moins ne sont pas en situation de décrochage temporaire ou définitif. Le rapport Ménard émet le souhait que la diplomation s'effectue avant vingt ans. Le manque de « maturité vocationnelle » (*ibid.* p 14), selon le rapport, retarderait la diplomation en favorisant les raccrocheurs plus âgés. La lecture de ce rapport correspond assez bien à ce que j'entends de la bouche de mes élèves depuis quelques années : « On fait du temps, en attendant de pouvoir aller à l'école des adultes. ». Ce discours n'est pas unique à mon milieu, Renée Jobin, conseillère en communication de la commission scolaire de l'Énergie, située en Mauricie, explique qu'on « observe une nette augmentation de la clientèle du secteur de la formation aux adultes. Les jeunes décrochent, mais retournent en classe un peu plus tard. Et ça, les statistiques n'en tiennent pas compte » (Le Devoir, 2008).

La pression de la médiacratie ne se relâche pas parce qu'un jeune fréquente l'école, loin s'en faut. À un âge où l'identité n'est pas établie solidement, les injonctions à consommer pour se distinguer sont séduisantes et les pairs, subissant les mêmes influences, provoquent une inévitable concurrence entre les jeunes. Il me faudrait

effectuer un bref retour au chapitre I, où je présente les stades du développement psychosocial d'Erikson, afin de souligner toute l'importance de la fragilité identitaire à cet âge. Au cinquième stade, celui de *l'identité versus confusion des rôles*, le jeune fait ses choix, bons ou mauvais. Ce stade, subdivisé par Marcia (1968), offre deux états qui décrivent, à mon avis, assez bien les motifs de décrochage scolaire et ceux du retour à l'école : soit *l'identité moratoire*, celui de l'indécision, et celui de *l'identité assumée*, celui de la confiance en ses forces et ses valeurs. En effet, j'ai souvent constaté que plusieurs adolescents, à tort ou à raison, confiants en leurs capacités, se montrent critiques face à l'institution scolaire : ils ont l'impression qu'on leur fait perdre du temps et ils croient que lorsqu'on leur permettra de gérer eux-mêmes leur rythme d'apprentissage, ils termineront leur secondaire et poursuivront, s'il y a lieu, des études supérieures. En vérité, la perspective d'afficher une certaine autonomie financière séduit plusieurs jeunes. J'ai cité l'exemple d'Ahmed car je rencontre souvent ce type de témoignage. La persistance du modèle industriel conjuguée aux impératifs consuméristes des industries de programmes ne peuvent que favoriser de telles décisions. L'image de l'école envoyée aux jeunes en est une d'obsolescence et d'inadéquation, il y aurait un chapitre à écrire sur l'image de l'école secondaire projetée dans les médias, une école montrée comme dépassée, ennuyeuse et incapable de produire du sens chez les jeunes, au mieux, un lieu de socialisation.

Le décrochage scolaire n'est qu'un signal de l'inadéquation du système scolaire aux réalités sociales de l'ère postindustrielle. Ce phénomène gagnerait à être vu plutôt comme une mésestimation du rôle fondamental d'insertion sociale que joue l'école. Inadéquation structurelle, inadéquation en matière de mise à jour technologique, désuétude structurelle comme modèle d'insertion au marché du travail, l'école est à la remorque d'une mouvance de notre société alors qu'elle devrait en être le fer de lance. On est en droit de se demander si l'école prépare la jeunesse aux nouvelles exigences de notre monde.

### **3.1.4 L'école prépare-t-elle les élèves aux nouvelles exigences de la société?**

Poser la question n'est pas y répondre, car la réponse est complexe et surtout loin d'être manichéenne. De fait, l'école prépare les enfants à être capable d'assumer un rôle dans la société. D'ailleurs, Bruno (2000), cité au chapitre I, souligne que la massification du système scolaire a permis l'uniformisation des pratiques culturelles, notamment celles des publicitaires (p. 20). On doit à la massification du système scolaire l'alphabétisation d'une majorité des enfants et, au Québec, c'est près de 80% des enfants qui y arrivent. Dans un contexte d'interculturalisme comme le nôtre, cela tient de l'exploit. Il faut aussi souligner que les finissants du secondaire au Québec obtiennent des résultats enviables au classement PISA<sup>27</sup> de L'OCDE<sup>28</sup> (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec 2009, p. 9).

En plus de l'alphabétisation, l'école constitue un lieu important d'appropriation des règles communes qui régissent la vie en société, comme la ponctualité ou le respect du droit de parole. À cet effet, le Programme de Formation de l'école québécoise (MELS, 2001; 2004) consacre une large part au développement des habiletés sociales, regroupées sous la rubrique des Domaines généraux de formation. Ces domaines sont constitués des secteurs de la vie où l'on souhaite voir l'enfant appliquer les connaissances qu'il a acquises dans les différents domaines d'apprentissage tels les langues, les mathématiques, les sciences humaines et, bien sûr, les arts. Le nouveau programme de formation souhaite notamment voir s'actualiser ces connaissances dans des secteurs comme l'éducation à la santé, à la citoyenneté, aux médias, à l'environnement et à la consommation. Ces domaines généraux de formation étaient auparavant encadrés par une éducation apportée par la communauté, la famille et les croyances religieuses. Les bouleversements sociaux, tant au chapitre de la famille que dans le monde du travail, exigent

---

<sup>27</sup> Le PISA (Programme International de Suivi des Acquis) est un programme de l'OCDE.

<sup>28</sup> OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques).

maintenant de l'école une adaptabilité de ses contenus. En cela, l'école tente honnêtement de préparer la jeunesse à un monde changeant. Pourtant, les critiques à l'égard de l'école demeurent vives :

Les causes du mal sont nombreuses, et divisent les troupes: dilapidation irréfléchie des millions. Suprémie des technocrates et engouement pour les pédagogues, joués au détriment des contenus. Incapacité de l'école de s'incarner dans une collectivité, et méfiance face aux parents. Dévalorisation du public au profit du privé, sans cesse plus estimé. Mépris social pour l'éducation. Exigences des parents conjuguées à leurs tragiques carences, notamment comme pilotes de l'autorité. Déclin effarant des troubles d'apprentissage et autres failles comportementales des enfants. (Chouinard, 2009)

L'école a mauvaise presse, mais je vois autour de moi, dans ma pratique quotidienne, plus d'implication sincère et active que de passivité et d'indolence. Beaucoup d'enseignants tentent réellement de changer l'école, de faire les choses autrement, mais leurs efforts se heurtent moins aux réticences des élèves qu'aux résistances de l'organisation scolaire, elle-même restreinte par les contingences des conventions collectives et les contraintes budgétaires. En fait, les réticences des élèves proviennent souvent de leur habitude à la logique inhérente au système scolaire : question à réponse unique parce que le quantitatif s'évalue mieux que le qualitatif. La logique cartésienne-taylorienne domine encore les autres modèles d'apprentissage et d'évaluation.

En bavardant avec des collègues enseignants de toutes matières, nous arrivons souvent à la même conclusion : les élèves assimilent – plus ou moins – ce qu'on leur enseigne et ils l'appliquent dans une situation donnée, mais par la suite, ces connaissances ne sont pas réinvesties dans d'autres situations d'apprentissage et elles deviennent alors caduques à leurs yeux. Par exemple, à chaque fois où mes élèves, en processus de création, ont à écrire quelque chose, et qu'évidemment j'y retrouve trop de fautes d'orthographe, ils me répondent : « Mais Monsieur, on n'est pas en français ici! ». Malgré la réforme établie à presque tous les niveaux du secondaire depuis 2002, la structure scolaire n'enseigne toujours pas l'intégration

des savoirs. De par sa nature, la structure scolaire enseigne le cloisonnement des matières en dépit des volontés de la réforme actuelle.

Notre monde est en voie de complexification (Morin, 2003, p. 10). Il demande des esprits aptes à saisir les problèmes globaux autant que des habiletés en compréhension des logiques systémiques de plus en plus pointues pour des tâches qui, hier encore, étaient mécaniques plutôt que numériques. Citons à titre d'exemples les télécommandes et les téléphones dits « intelligents ». La curiosité naturelle des jeunes fait en sorte qu'ils bénéficient de cette adaptabilité et l'école leur demande de s'en défaire. « Les enfants arrivent à l'école enthousiastes, curieux et imaginatifs et petit à petit, ces qualités s'estompent et ils deviennent passifs » (Lipman, 2003, p. 26). Un peu comme si l'école est un incontournable « mauvais moment » à passer et que les enfants doivent y développer une certaine tolérance à l'incompréhensible puisqu'on constate que, de plus en plus, rien en dehors de l'école ne ressemble à l'école.

Ce que notre société en mutation attend de l'école n'est pas de formater des jeunes à des emplois qui n'existent plus, mais de préparer la jeunesse à des emplois qui n'existent peut-être pas encore. En ayant choisi et en s'accrochant à des principes d'organisation scolaire facilement quantifiables, l'école maintient sa structure et ses élèves dans un schéma de pensée hérité de l'ère industrielle. Suite à ces constatations, on peut donc se demander : Est-ce que l'école prépare les jeunes à penser de manière autonome ou à obéir de manière autonome?

Je pense que l'école doit changer sa structure si elle souhaite produire des citoyens plus autonomes. Certes, deux facteurs importants s'y opposeront : l'inertie d'une structure énorme de même que la crainte de créer des actants de la société plus aptes à contester ses travers. De plus, certains soulèveront avec raison que de développer le penser par soi-même, c'est-à-dire une pensée autonome, exacerberait l'individualisme des citoyens dans un monde qui semble avoir perdu ses repères et où l'on perçoit difficilement un projet de société. Nous rejoignons ici

le questionnement d'Hannah Arendt (1968), dans *La crise de l'éducation*, qui avance que les démocraties telles que nous les vivons ont des limites et c'est à l'école que nous les voyons le mieux. L'école fait face à des impératifs d'instruction et d'éducation dans un monde où l'autorité s'effrite et où le niveau académique baisse d'années en années sans qu'il semble possible que l'on puisse freiner cette baisse. Toujours selon Arendt, le rôle de l'école est d'accueillir les nouveaux (les jeunes) dans un monde forcément déjà vieux pour eux et de les préparer pour un avenir qui ne ressemble pas à l'école, dans un monde qui, sous peine de devenir totalitaire, ne peut ressembler à l'école. C'est pourquoi je pense que les contenus riches ne doivent pas céder la place à la pédagogie sans objet, et que si une nouvelle pédagogie s'impose, elle doit tenir compte à la fois de la transmission des savoirs, du développement du jugement critique et de la transversalité des compétences.

La prochaine section traitera principalement de développement du jugement critique et comment le Programme de Formation de l'école québécoise, aussi appelé renouveau pédagogique, tente d'inclure une dimension réflexive aux apprentissages proposés par l'école. L'approche résolument nouvelle de cette réforme laisse place à des pratiques pédagogiques assez prometteuses, toutefois, les lacunes structurelles évoquées dans les sections précédentes gênent de manière significative l'amorce de changement. C'est pourquoi je présenterai aussi des modèles pédagogiques novateurs, enrichissant l'expérience scolaire et susceptibles de rendre plus signifiante la fréquentation scolaire.

### **3.2 QUI S'INTÉRESSE AU DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT CRITIQUE?**

Le développement du jugement critique et la construction identitaire s'annoncent désormais comme des axes importants de la scolarisation au Québec. On les retrouve à plusieurs niveaux du nouveau programme, comme nous le constaterons

dans les lignes qui suivent. Toutefois, il est naïf de croire que le nouveau pédagogique assure dorénavant le développement du jugement critique et que la nécessité de le faire frappe une majorité d'enseignants, d'autant plus que l'application de la réforme suscite autant d'enthousiasme que de résistance. Les raisons des tenants et des opposants du nouveau pédagogique sont variées et s'éloignent sensiblement du cadre de cette recherche, aussi éviterai-je de m'engager dans une critique de l'application de cette réforme. Je me contenterai de relever les points du programme qui touchent cette recherche. Cette section tente de décrire en quoi le nouveau pédagogique peut prétendre au qualificatif de nouveau, notamment au chapitre du développement de la pensée critique.

### **3.2.1 L'esprit de la réforme au Québec**

Dès 1963, le rapport de la commission Parent pressentait déjà les bouleversements et l'accélération des changements qui allaient révolutionner la vie des Québécois. La multiplication des médias, qui allaient entrer en vive compétition avec le monde scolaire, avait été prévue par les auteurs du rapport Parent.

L'imprimé sous toutes ses formes, la radio, la télévision, le cinéma, bref tout ce qu'il est convenu d'appeler les moyens de communication pour les masses (en anglais « mass media ») exercent, dans la société moderne une influence considérable. [...] Mais ces moyens de communication posent un autre problème à cause de leur puissance d'envoûtement et à cause de leur emprise sur la jeunesse; ils peuvent favoriser l'apathie intellectuelle et répandent le conformisme. (Tome 1, p. 72-73)

Aussi, parallèlement à l'avancée des technologies des médias, la nécessité de la formation professionnelle et la démocratisation de l'éducation se sont imposées comme les idées maîtresses de cette réforme. Le crédit moral accordé à ce rapport a engendré des investissements énormes dont la création d'un Ministère de l'éducation. Les actions entreprises par la suite ont véritablement assuré les bases de ce que l'on appelle depuis « la révolution tranquille ». Par la suite, le rapport Rioux (1968) place la culture, et évidemment l'enseignement des arts, comme axe



central d'un projet de société pour le Québec. En citant le rapport, Couture et Lemerise (1992) en ont souligné l'apport original et novateur :

La question est la suivante : « Comment réinsérer des significations et des symboles (culture ouverte) dans une culture qui est devenue un sous-produit du système technique? Comment parvenir à resémantiser notre univers? Comment arriver à faire participer le plus grand nombre à cette tâche? Il a semblé à la Commission que l'éducation artistique détient l'une des clefs principales de la solution. » (p. 12)

Les auteures soulignaient encore comment, dans ce rapport, le développement du jugement critique était considéré inhérent à la pratique des arts : « À l'homme normal, souhaité par la société de consommation, on oppose l'homme normatif, [ qui pourra créer et assumer des normes ], lui permettant ainsi de bénéficier des acquis de la technologie sans être dominé par elle » (*ibid.* p. 11). Toutefois elles déploraient surtout le fait que l'essentiel du rapport soit demeuré lettre morte au Ministère de l'éducation du Québec.

Le renouveau pédagogique en cours, quarante ans après le rapport Parent, n'est pas moins important. Toutefois, il demande non pas la création de nouvelles institutions, mais la reconceptualisation de la manière de faire des institutions existantes. Le renouveau pédagogique demande de grands réinvestissements dans l'éducation, mais opérés différemment; peu de nouvelles structures physiques, mais de nouvelles structures de programmes. Autrement dit, les édifices sont faits, mais les programmes sont à refaire. C'est pourquoi le terme Institutions de programmes décrit bien ces institutions qui doivent programmer l'assimilation des savoirs et le développement des compétences. La réforme qui se veut plus adaptée n'est qu'un nouveau moyen pour perpétuer cette nécessaire programmation de la population. En définitive, les institutions de programmes tâchent à programmer les gens à vivre dans ce monde, le plus avantageusement possible.

La réforme actuelle, ou renouveau pédagogique, fait face à des défis multiples. On doit d'abord convaincre les enseignants que cette réforme n'est pas un subterfuge pour augmenter leur tâche et réduire les services, ce qui n'est pas une mince tâche

compte tenu de l'historique des pratiques gouvernementales dans ce secteur. Il faut aussi convaincre les enseignants que, dans une situation de multiplication exponentielle des savoirs, apprendre à apprendre devient tout aussi important qu'assimiler des savoirs. Puis, il faut convaincre élus, électeurs et parents que les sommes investies ne se traduisent plus par un accroissement de biens matériels, mais de savoirs et de savoir faire. L'analogie serait de comparer une vaste bibliothèque recelant des millions de pages dans des milliers de livres sur d'innombrables rayons, assortis d'un système de classement dans une bâtisse à température contrôlée, à une simple clé USB de quelques grammes, recelant un logiciel de lecture et, sur quelques giga-octets, toutes les informations contenues dans la bibliothèque. L'esprit de la réforme en est un de réaménagement des processus d'acquisition des connaissances et d'organisation de celles-ci. C'est dans cette optique, à mon avis, qu'il convient de s'intéresser au renouveau pédagogique. Le but du renouveau pédagogique est d'apprendre à apprendre, de savoir apprendre, d'apprendre à penser et, intrinsèquement, de penser par soi-même.

Dans l'école québécoise du XXI<sup>e</sup> siècle, le développement complémentaire de divers processus de pensée devient la pierre angulaire de la construction de la personne, autour de trois visées de développement : socialiser, instruire et qualifier. C'est donc dire que la mission de l'école n'est plus simplement une affaire d'instruction, mais de socialisation et d'insertion sociale. L'école québécoise contribue à socialiser les élèves alors que le Québec, en processus de changements sociaux rapides, cherche à promouvoir la tolérance et la solidarité sociale au moment où il devient interculturel et où les modèles de structure familiale se diversifient. Elle se donne aussi la mission d'instruire ainsi qu'aider à développer l'aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir. De plus, elle a le mandat de qualifier ses jeunes car les défis du XXI<sup>e</sup> siècle demandent une aptitude à apprendre tout au long de la vie.

Au bout du compte, on peut imaginer que la pédagogie qui s'est développée en fonction de l'ère industrielle ne dure que le temps de l'ère industrielle et qu'une pédagogie adaptée à notre société postindustrielle, c'est-à-dire à un monde où les savoirs se multiplient de façon exponentielle, n'a d'autre choix que de voir le jour. La sélection et la gestion de l'information deviennent donc des enjeux cruciaux. La survie de notre civilisation ne dépend plus de sa capacité de surproduction, mais de la gestion et du jugement des conséquences d'une telle production.

La section suivante traite de façon plus précise le cadre dans lequel l'élève se développe en arts plastiques. J'y décrirai notamment comment la matière que j'enseigne pourrait favoriser, dans son domaine d'apprentissage, le développement des neuf compétences transversales, autour des domaines de formation pour enfin rejoindre les trois visées du programme de formation que j'évoquais précédemment.

### **3.2.2 Le programme de formation en arts plastiques**

Le programme d'enseignement dont je me suis servi à mes débuts dans l'enseignement date de 1982. Je me souviens vaguement qu'il était présenté sous forme d'organigrammes en arborescence et, que des finalités de l'éducation découlait en colonnes une série d'objectifs généraux, d'objectifs intermédiaires, d'objectifs spécifiques et de sous-objectifs. Je me souviens aussi que ce programme était très précis et méthodique, riche en contenus (près de 150 pages) et qu'il m'a toujours été impossible de couvrir le programme au complet le long d'une année scolaire avec n'importe lequel de mes groupes. Pourtant les guides pédagogiques accompagnant ce programme me servent encore, à moi comme à bon nombre de mes collègues.

Le renouveau pédagogique ne rejette pas les objectifs terminaux des programmes précédents. Il les englobe plutôt en reliant entre eux les programmes de formation afin de favoriser le développement de compétences elles-mêmes essentielles, à

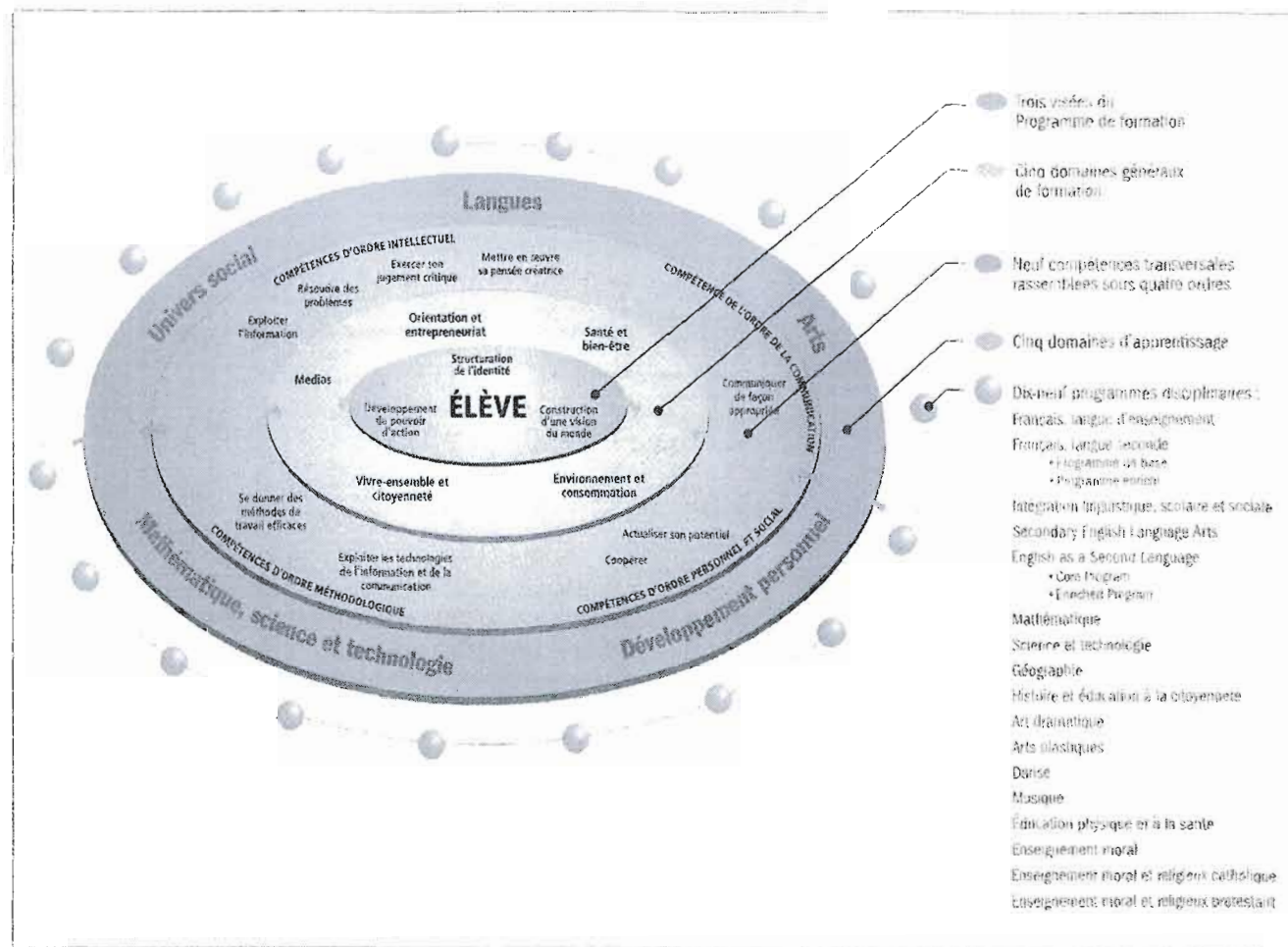
travers cinq domaines généraux de formation, considérés essentiels à l'atteinte des finalités de l'éducation.

La section arts plastiques du renouveau pédagogique, dont j'ai pris connaissance à sa sortie en 2003, contient quinze pages. Pour moi, ce fut un choc bien que, par la suite, j'aie eu l'occasion d'en apprécier le contenu et surtout d'en comprendre la nature. La présentation circulaire de la structure de ce programme permet de saisir la volonté des auteurs de relier, dans un effort de construction globale de la personne qui sont les finalités de l'éducation au Québec, les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les programmes disciplinaires. La figure 3.1, tirée du programme de formation de l'école québécoise (2003, p. 2), donne un aperçu de cette approche plus globale.

Figure 3.1

## Programme de formation de l'école québécoise

## Le Programme de formation



Le domaine disciplinaire des arts comprend la danse, la musique, l'art dramatique et les arts plastiques. Dans le cadre de cette recherche, je ne retiendrai que l'enseignement des arts plastiques comme axe autour duquel j'entends survoler le programme de formation de l'école québécoise. D'ailleurs, dans les lignes suivantes, je voudrais démontrer pourquoi le programme disciplinaire des arts plastiques semble tout indiqué pour favoriser le développement des neuf compétences transversales désignées dans le programme.

Trois compétences sont visées par le programme d'arts plastiques : 1) produire une image personnelle; 2) produire une image médiatique; 3) apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques. La pédagogie par projets, déjà largement utilisée par les enseignants en arts plastiques, appelle la coopération, demande l'actualisation du potentiel de l'élève, contribue au développement des compétences d'ordre intellectuel telles la résolution de problèmes, l'exploitation de l'information, l'exercice du jugement critique et, bien sûr, la pensée créatrice. Le nouveau pédagogique permet l'établissement de situations pédagogiques où l'élève est aux commandes de ses apprentissages. En fait, tout au long de ma lecture du programme, je me disais : « Mais, c'est exactement ce qu'on fait! ». Le cours d'arts plastiques m'a toujours semblé à l'avant-garde de cette conception globale des apprentissages rattachés à la réalisation d'un projet.

Aussi, la production d'images médiatiques, ajout bien inspiré du nouveau programme, demande le développement de méthodes de travail efficaces, notamment dans l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication. C'est principalement en cet ajout au programme d'arts plastiques que réside, à mon avis, le plus efficace outil de développement du jugement critique pour l'élève et c'est de ce côté que nous retrouvons les possibilités de modèles les plus novateurs. En effet, j'ai tenté de démontrer dans les chapitres précédents comment le panorama médiatique, le psycho-pouvoir des médias,

influence et éduque ses sujets, c'est-à-dire nous tous et particulièrement les jeunes. Or, dans la classe d'arts plastiques, la nécessité de produire des images médiatiques, c'est-à-dire des images conçues pour être lues et comprises par un public ciblé, entraîne d'abord une réflexion sur le pouvoir et la nature des médias. Déjà, la distinction entre produire une image personnelle et produire un message destiné à informer ou influencer apparaît, souvent pour la première fois, aux yeux des élèves. Nous tentons ensemble, élèves et enseignant, de deviner les motivations des publicitaires; nous essayons de connaître leurs outils; nous tentons d'identifier leurs références culturelles qui sont entre autres puisées dans les chefs-d'œuvres de l'histoire de l'art. Nous essayons de nous familiariser aux outils médiatiques qui modèlent, sans qu'on s'en rende compte, notre conditionnement social.

La structuration de l'identité, le développement du pouvoir d'action et la construction d'une vision du monde seraient, au Québec, les finalités de l'éducation. Je considère important de ne pas perdre de vue ces finalités lorsque l'on cherche à développer les trois compétences spécifiques au domaine des arts plastiques. S'il est une qualité qui mérite d'être soulignée à propos du Programme de formation de l'école québécoise c'est bien la souplesse permise dans l'atteinte de ses objectifs. Entre autres, elle ouvre la porte à de multiples interprétations puisqu'on peut difficilement observer ou mesurer l'atteinte de telles finalités en milieu scolaire. Cependant, une telle latitude a inévitablement comme corollaire la possibilité d'égarements moins heureux dans la poursuite de ces objectifs. Par exemple, entraîner ses élèves à utiliser des technologies informatiques afin de se substituer aux publicitaires dans une production médiatique n'a rien de bien justifiable si l'exercice n'est pas jumelé à une réflexion des motivations mêmes des publicitaires et du rôle de la publicité dans la société et sur la vie des élèves. C'est ici que le développement du jugement critique en classe d'arts plastiques prend toute son importance. Nous vivons dans une civilisation d'images et ces images nous entraînent à penser ou entraînent nos pensées, c'est selon. La classe d'art peut

devenir le lieu où le jeune peut enfin apprendre à connaître ces outils qui influencent la perception et la pensée. Il peut même commencer à s'en servir pour se connaître, se faire reconnaître et faire entendre sa voix au monde, ce qui à cet âge revêt une importance particulière.

Au deuxième chapitre, j'ai montré comment le panorama médiatique tente de se substituer aux structures scolaires en matière d'éducation; j'ai présenté la pensée de Stiegler pour illustrer cette compétition entre les industries de programmes (les propriétaires des médias) et les institutions de programmes (les services sociaux, de santé et d'éducation) quant à la prise en charge de l'éducation. Dans le cadre du programme de formation, il m'apparaît que l'atteinte de ces trois visées se trouve entravée par l'éducation propagée par le pouvoir des médias. Dans ces conditions, la construction identitaire s'en trouve biaisée dès le départ et le développement du jugement critique s'en trouve faussé. Il n'y a pas de possibilité de saine construction identitaire lorsque, dès le plus jeune âge, la perception du jeune est, au sens propre, polluée de messages aux impératifs consuméristes. C'est pourquoi il me semble que favoriser le développement de la pensée critique en classe d'arts plastiques contribuerait positivement à la construction identitaire des jeunes. En effet, je soutiens que l'appropriation des techniques de production médiatique, dessin, mise en page, psychologie de l'image et des couleurs, amènent l'élève à prendre conscience que rien dans la construction d'une image n'est dû au hasard, et qu'il y a une intention<sup>29</sup> dans la production d'une image, mouvante ou non.

Ainsi, j'observe souvent à chaque année le même étonnement chez mes élèves à qui je demande de produire un court film d'animation : « avoir su que ça prenait autant de temps, je me serais organisé pour y penser un peu plus avant de produire mon film! ». En leur faisant produire des images, j'amène mes élèves à réfléchir sur le sens et la portée du message et, si possible, à arriver à lire le sens

---

<sup>29</sup> Dans toute production médiatique qui n'est pas du journalisme, il y a souvent une intention : la plupart du temps, c'est d'encourager ou de provoquer un nouveau comportement.



moins évident du message, le message étant contenu dans le médium comme dirait McLuhan. Je tente de leur faire exercer leur jugement critique.

Le programme d'arts plastiques présenté dans le programme de formation de l'école québécoise apparaît des plus significatifs lorsqu'il s'agit d'intégrer plusieurs domaines d'apprentissage afin d'exprimer une vision du monde personnelle, originale et intelligible. Mais ce n'est pas toutes les écoles qui le perçoivent ainsi, loin s'en faut. Bien que quelques écoles aient judicieusement placé un art au centre de leur projet pédagogique, que ce soit la musique, la danse, l'art dramatique ou les arts plastiques, on doit reconnaître que beaucoup d'écoles mésestiment encore les vertus unificatrices des matières artistiques. La section suivante présente des exemples de modèles d'enseignement des arts qui, sans pouvoir prétendre à la nouveauté, se révèlent, manifestement, différents et établissent des conditions utiles au développement du jugement critique.

### **3.2.3 Des modèles contemporains d'enseignement des arts**

Les premières tentatives de pédagogie alternative remontent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>30</sup>. En fait, elles coïncident avec l'apparition du taylorisme et d'une organisation scolaire calquée sur le modèle industriel. On peut penser que ces pédagogies se sont développées en réaction au taylorisme, et ça peut avoir été le cas pour certaines, mais on doit reconnaître que le modèle taylorien de l'organisation scolaire s'est développé en parallèle à la pensée de John Dewey en matière de structure scolaire.

John Dewey, Célestin Freinet, Roger Cousinet, Helen Parkhurst, Maria Montessori et plusieurs autres se sont employés à créer une école différente où la pédagogie est centrée sur l'apprentissage individuel. Bien sûr, chacun de ces pédagogues a développé une voie originale pour assurer l'éducation et l'instruction, mais en

---

<sup>30</sup> Wikipédia en donne un intéressant résumé ainsi que des liens pertinents sous la rubrique « éducation nouvelle ». accès : < [http://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation\\_nouvelle](http://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation_nouvelle) >

revanche, ces pédagogies possèdent un tronc commun : elles tentent de respecter les rythmes d'apprentissage et la personnalité propre des enfants. Ce type de pédagogie dite différenciée s'oppose dans sa philosophie à la standardisation de l'enseignement. On y soutient que chaque élève doit s'appuyer sur ses points forts, son type d'intelligence particulier, pour réaliser et conduire ses apprentissages. De plus, la plupart de ces pédagogies offrent un important volet artistique ou artisanal, fondé sur la pratique d'un art, ce qui, d'après ces pédagogues, favorise le développement intégral de l'enfant.

Il apparaît évident que ce type de pédagogie requiert une grande disponibilité de l'équipe enseignante en même temps que des groupes d'élèves moins nombreux que ce que le Québec connaît en matière de classes régulières. Autrement dit, ce type de pédagogie se marie difficilement avec la structure scolaire telle qu'on la connaît. Ce sera souvent l'acharnement de parents et d'enseignants convaincus qui permettra la survivance de ces méthodes pédagogiques. On peut toutefois reconnaître certains traits communs entre les pédagogies alternatives qui se sont développées en marge du modèle industriel et les voies choisies par le renouveau pédagogique au Québec : entre autres, l'apprentissage centré autour de l'élève et l'intégration des matières dans le développement des compétences. La latitude permise par le programme de formation de l'école québécoise permet plus qu'auparavant d'essayer de nouvelles formules susceptibles d'harmoniser les trois compétences visées par le domaine des arts plastiques à l'atteinte des finalités de l'éducation, dont celles explorées depuis de nombreuses décennies par les pédagogies alternatives.

S'il est une chose que le panorama médiatique enseigne sans le dire, c'est bien qu'il touche tout le monde par le pouvoir de l'image. Dès les premières tentatives de pédagogie alternative, le concept de communication devient central, la nécessité de produire un message intelligible s'impose comme barème afin de mesurer la maîtrise du langage et des techniques de communication. À l'époque de Freinet,

par exemple, ces techniques, concernaient autant la structure du discours que la typographie ou les techniques élémentaires de l'imprimerie. Dans cette optique héritée de Freinet, d'accorder de l'importance à la communication, j'aimerais présenter deux modèles relativement nouveaux d'enseignement des arts dont le mandat est le développement du jugement critique en même temps que l'appropriation des techniques de communication et d'expression artistique.

Le premier modèle provient d'une école située à New York aux États Unis, l'*Educational Video Center* (EVC). Cette école est en fait un centre rattaché au système scolaire où les liens administratifs permettent de faire reconnaître les stages suivis au EVC et d'inscrire les résultats des élèves dans son bulletin comme un cours d'arts spécialisé. Steve Goodman (2003), un journaliste new-yorkais à qui l'on avait confié le soin de faire un reportage sur les minorités visibles des grandes villes, a constaté que les grands réseaux de diffusion gardent jalousement leurs canaux et ceux qui voudraient générer des messages différant du courant principal, « *mainstream* », se retrouvent hors-piste et confinés au rôle de spectateurs consommateurs. Constatant que le milieu scolaire tardait à emboîter le pas en matière d'expression médiatique, Goodman a donc décidé de fonder le EVC. Il recrute ses élèves auprès de jeunes préférablement issus des minorités visibles et économiquement défavorisées, qui fréquentent les écoles secondaires de quartier et qui, évidemment, sont mal équipées. S'il est un phénomène qui évolue particulièrement vite, ce sont certainement les moyens techniques de production médiatique. La disponibilité et le coût étonnamment bas de l'équipement devraient démocratiser l'espace médiatique. Or il n'en est rien. Ce centre s'est donc donné pour mission d'outiller ces jeunes dans une perspective de reconnaissance culturelle et d'affirmation de soi. Choissant dans les écoles des jeunes présentant des difficultés, EVC ne se contente pas de leur offrir des cours techniques en production médiatique, mais il tente d'éduquer par et aux médias et de faire comprendre la portée profonde du pouvoir médiatique et l'importance d'y occuper une place.

Goodman émet certaines réserves quant à la souplesse de la structure de l'institution scolaire. La lenteur avec laquelle les changements s'opèrent dans le système scolaire creuse avec le temps un fossé qui va s'élargissant entre les changements du modèle social et le statisme du modèle scolaire. On ne se surprendra donc pas de lire, dans l'introduction de *Teaching youth media* (Goodman, 2003), que tout change de plus en plus vite et, spécialement, dans le monde médiatique. Ce qui frappe c'est l'exemple donné pour illustrer son propos : en allant reconduire son fils à sa première journée d'école, il a entendu l'enseignante demander aux petits s'ils savaient lire : « NOOOOON! » répondent-ils en chœur. C'est alors qu'elle leur montre un gros « M » jaune et ils s'exclament : « Mc Donald! »; elle leur montre un « R » à l'envers, ils s'exclament : « Toys'R Us!» (*ibid.*, p. 1)<sup>31</sup>. Goodman est atterré, les enfants ne savent pas lire, mais il reconnaît leur capacité à décoder le langage médiatique : ils en connaissent les comptines, les couleurs et les promesses. Il rappelle qu'à son entrée au primaire un enfant a déjà à son actif plus d'heures de télé et de cinéma que toutes les heures qu'il passera sur les bancs de l'école tout le long de son primaire (p. 1). L'auteur poursuit sa réflexion en soulevant que l'école, à l'instar des médias de la culture de masse, semble vouloir s'assurer un auditoire passif, constant et docile. « Bien que ces deux systèmes diffèrent grandement au niveau des moyens (techniques et financiers), ils convergent étrangement à réprimer le sentiment de reconnaissance de soi et d'autonomie individuelle. » (p. 2).

Pourtant l'école possède d'autres finalités que l'invitation pressante à la consommation. Elle cherche à alphabétiser et instruire les jeunes tout en continuant d'ignorer (dans ses actions) l'inéquitable concurrence que lui livre le panorama médiatique. Chaque année, aux États-Unis, le monde de la publicité dépense plus de deux milliards de dollars dans ses messages aux enfants. C'est quand même vingt fois plus qu'il y a dix ans (*ibid.*, p. 6). Mais qu'est-ce qui fait que

---

<sup>31</sup> Les traductions des citations de Goodman ont été faites par l'auteur.

l'école ne tient pas compte des nouvelles réalités culturelles auxquelles les jeunes, et plus spécialement les jeunes issus des minorités visibles et défavorisées des grandes villes, sont confrontés dès qu'ils peuvent tenir la posture assise? Pour répondre à cette question, Goodman effectue un retour en arrière qui explique les fondements du modèle de l'école américaine.

Les éducateurs qui, au début du XIX<sup>e</sup> siècle ont bâti notre système national d'éducation, étaient très influencés par la rigueur systématique, l'efficacité maximale, la ponctualité du train et par la chaîne de commande, credo du système industriel. L'exode rural et l'immigration européenne ont demandé une solide structure scolaire pour favoriser l'intégration de la jeunesse au milieu industriel, les valeurs prônées : la docilité, la ponctualité, l'efficacité et l'alphabétisation fonctionnelle. (p. 8)

Le camp de ce que l'on pourrait appeler « l'école chaîne de montage » avait ses tenants et ses opposants. Parmi ses principaux ténors, un certain Joseph Lancaster a imaginé une école calquée sur le modèle d'une filature de coton, très hiérarchisée et où la répartition des tâches (des savoirs) est très fragmentée. Ce modèle d'école chaîne de montage s'est perpétué jusqu'à nous malgré de nombreuses réformes. Pourtant, ce modèle avait ses détracteurs. John Dewey proposait un système d'éducation basé sur le groupe coopératif lui-même calqué sur le mode familial et communautaire des paysans.

Aujourd'hui, le débat entre les philosophies de Lancaster et de Dewey se poursuit toujours. La désindustrialisation, la relocalisation des entreprises, les défis de la nouvelle économie demandent de nouvelles compétences aux adultes de demain. Certes, le système scolaire est toujours au service de l'entreprise, mais le succès de l'école est tout de même relié à sa capacité de produire des travailleurs qualifiés et lettrés pour la nouvelle économie. (p. 9)

Il y a un facteur important qui n'existait pas au siècle dernier dont on doit tenir compte: les médias de masse. La forte présence des médias de masse a concurrencé jusqu'à même supplanter l'école dans sa capacité de proposer des comportements sociaux, modeler des valeurs et des croyances, ainsi que des habitudes intellectuelles. Dans un monde où, à l'extérieur de l'école, les médias de masse ont une telle influence, il est inquiétant de constater que l'école chaîne de

montage prévaut encore sur une école qui éduque aux médias (*ibid.*, p. 10). Par son action à EVC, Goodman reconnaît l'importance de l'éducation aux médias hors de l'école et la soutient. Pourtant, je considère que c'est dans les écoles que se trouvent la majorité des jeunes. Goodman qu'il est impérieux que l'éducation aux médias fasse son entrée de plain-pied dans les écoles. Faire partie d'une équipe de production, travailler en coopération dans le but de la réalisation concrète d'un produit (médiatique) est tout à fait dans l'esprit de la pédagogie de John Dewey et l'autonomie demandée d'un tel type de travail est adaptée aux nouvelles réalités changeantes du monde du travail (p. 18).

Goodman travaille aux États-Unis où les enjeux de l'éducation et le tissu social diffèrent de ce qui se passe au Québec, quoique nous devons admettre que la tendance lourde, sociale et économique, va dans le sens d'une convergence entre les disparités sociales étasuniennes et québécoises. Du reste, on peut constater qu'ici comme ailleurs, les enfants sont fortement influencés par le panorama médiatique. Il devient utile de leur montrer comment reconnaître ces médias, discerner la portée réelle de leurs messages et encourager les jeunes à faire entendre leur propre voix.

Pour Steve Goodman, l'éducation aux médias semble être une panacée à l'inefficacité croissante du système scolaire. Je ne le crois pas : c'en est certes une, mais partielle. L'éducation aux médias n'arrivera pas à contrer l'analphabétisme grandissant qu'on remarque dans nos écoles et dans notre société en général. Par contre, je l'ai observé chez mes élèves, l'éducation par et aux médias peut contribuer à contrer efficacement le décrochage scolaire. L'obsolescence du système scolaire s'estompe quelque peu lorsqu'il offre à ses élèves l'opportunité de s'outiller à observer et de s'exprimer sur le monde qui les entoure avec les technologies qui les entourent. La quête d'identité de nos jeunes ne pourrait se dissocier d'une quête de sens. Qu'on décide ou non d'éduquer aux médias les enfants, on peut, sans se tromper, déclarer que c'est déjà fait, c'est-à-dire que la

médiacratie s'est chargée de l'éducation aux médias bien avant que l'enfant ne fasse son entrée à l'école primaire. Il reste à l'école de réaliser ou non le déconditionnement du pouvoir médiatique.

Le second exemple existe à l'intérieur du système scolaire québécois. Des enseignants appuyés par des personnels non enseignants ont mis sur pied un programme dès 1996. Le programme Acti-com tirait sa justification du volet B du programme d'enseignement des arts plastiques de 1982, connu sous le nom de Arts-communication, et plus souvent appelé Arts-Com dans les différentes écoles où il était offert. Issu des recommandations du rapport Parent, le volet B proposait une initiation à la photographie, au travail de chambre noire, à l'utilisation de la caméra seize millimètres et à l'animation par grattage de pellicule telle que développée au Québec notamment par Norman McLaren à l'Office National du Film (ONF). Dans son document de présentation (Acti-com, 1996)<sup>32</sup>, on y aborde deux thèmes : 1) le développement de l'autonomie dans la découverte des outils médiatiques; et 2) la prise de conscience du rôle des médias ainsi qu'une invitation à faire entendre sa voix.

C'est avec plaisir que nous vous présentons ACTI-COM. Fruit de l'analyse des programmes d'arts et communication au secondaire (niveaux sec. 3, 4, et 5) et de notre approche sur la méthodologie de l'enseignement des arts et des nouvelles technologies de communication. Nous savons déjà que l'art est un formidable véhicule de communication, plus ancien que le langage et par là, il touche l'être au-delà de la barrière des mots. Malgré l'explosion de moyens techniques qui devraient faciliter l'expression, nous nous retrouvons devant le constat suivant: pour faire de l'art, il faut développer l'art de faire. [...]

Votre personnel enseignant se familiarisera aux outils d'expression et de communication contemporains, ce qui lui permettra de donner à l'élève les moyens nécessaires pour exprimer son monde, sa vision et faire entendre sa voix. Le trait distinctif de ce projet est d'insister sur le fait que l'étudiant se doit de développer son autonomie. La conjoncture actuelle nous porte à croire que celui-ci a tout intérêt à être capable de diriger sa destinée, voire monter sa propre entreprise ou du moins, ne pas avoir peur de l'envisager.

---

<sup>32</sup> Il ne m'a pas été possible de me procurer le document original au complet, seuls quelques feuillets explicatifs destinés aux enseignants existent encore.

Par une prise de conscience du pouvoir médiatique de l'image et par une solide initiation à sa technique, nous invitons l'adulte de demain à ne pas laisser à d'autres les moyens de communication qui sont, aujourd'hui, sa culture et qui seront, demain, son histoire. (*ibid.*, p.1)

Ce programme toujours en vigueur et en constante réadaptation se donne dans quelques écoles secondaires de la rive Nord de Montréal. Sa structure lui permet, à l'intérieur du cadre scolaire, d'offrir aux élèves des possibilités assez larges compte tenu des contingences structurelles, et qui leur permettent de toucher à divers médiums d'expression artistiques et médiatiques. Par exemple, après avoir exploré à la première année du deuxième cycle du secondaire les rudiments de l'animation, l'élève de deuxième année pourra s'approprier plus solidement les techniques mixtes d'animation et celles aussi du montage. En dernière année, il pourra, s'il le souhaite, réaliser un seul projet plus fouillé en animation, ce qui peut constituer un solide portfolio pour des études plus poussées dans le domaine.

L'originalité de ce programme de cours est que l'élève doit découvrir plusieurs médiums d'expression dès sa première année : animation, infographie, photographie, cinéma/vidéo. Subséquemment, il lui est loisible d'approfondir un ou plusieurs de ces médiums d'expression. C'est à l'élève d'évaluer le temps à consacrer à ses travaux en regard des échéanciers d'évaluation du calendrier scolaire. Enseigner ce programme demande à l'enseignant de gérer plusieurs projets simultanément. L'exercice est exigeant pour l'enseignant, mais l'élève est placé devant l'obligation de gérer lui-même son travail et de le faire en sachant que les autres ne font pas la même chose que lui. Ce détail prend toute son importance car on observe souvent, dans une classe d'arts plastiques, que l'élève observe les travaux de ses pairs pour choisir « ce qu'il faut faire » et « ce qu'il faut ne pas faire » pour répondre aux consignes et se conformer, exerçant sa pensée convergente plutôt que sa pensée divergente.

Ayant participé à ce projet, je puis témoigner des réels bénéfices éducatifs au chapitre du développement de l'autonomie. Ainsi la commission scolaire des



Affluents a autorisé et encouragé la présence à temps partiel d'un technicien animateur en multimédia, ce qui rend l'enseignant disponible d'accompagner l'élève dans son processus créateur plutôt que perdre un précieux temps à régler des problèmes techniques. La faiblesse d'Acti-Com, selon moi, est le manque de temps consacré au développement du jugement critique par l'analyse de messages publicitaires alors que l'appropriation des techniques passe souvent au premier plan et il résulte un bâclage de la construction réfléchie du message.

Ces deux exemples, un en collaboration avec la communauté, et l'autre tiré du système scolaire mettent tout de même de l'avant des motivations similaires. Ils permettent tous deux d'offrir une solide formation technique, de développer le jugement critique, de développer la confiance en soi et l'autonomie, conditions essentielles à une production réfléchie et sincère.

Les exemples cités soulèvent cependant une question : Si l'enseignement des arts plastiques offre des conditions favorables au développement de la pensée critique, est-ce que les cours d'arts plastiques ne contribueraient-ils pas tous au développement de la pensée critique? Et si la réponse est non : tous les cours d'arts plastiques au secondaire ne favorisent pas le développement de la pensée critique, quelles sont les conditions générales favorables au développement de la pensée critique? C'est-à-dire, qu'est-ce qui manque pour que l'on puisse dire d'un cours d'arts plastiques qu'il est conçu de manière à favoriser l'exercice de la pensée critique?

### **3.3 DES CONDITIONS GÉNÉRALES D'UNE ÉDUCATION PAR L'ART FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT CRITIQUE**

Depuis Célestin Freinet, Helen Parkhurst et John Dewey, les tentatives de faire une école différente, attrayante et efficace ont toujours existé, même à l'intérieur de l'école publique. Ces approches « excentriques » ont au moins le mérite de prouver

la bonne volonté de souplesse de la structure scolaire. Toutefois, comme le souligne Lipman (2003), « une innovation apportée par un professeur peut être appréciée et même bienvenue par la direction d'une école, mais il ne faut surtout pas qu'elle se répande. Elle a donc très peu de chances d'influencer l'enseignement qui y est dispensé » (p. 29).

Selon mon expérience, l'élève perçoit cette contradiction entre les approches pédagogiques d'une classe à une autre, sans pouvoir la nommer, et la différence est d'autant plus remarquable si la majorité des cours et le fonctionnement général du reste de l'école contrastent avec une seule classe. Cela entraînerait l'élève à chercher la « bonne réponse » plutôt que de trouver « sa » réponse originale. La structure scolaire, et ça a été jusqu'ici son rôle, enseigne le nivellement, la docilité, ainsi que la pensée convergente. Par pensée convergente, j'entends l'incitation du milieu à la réponse unique basée sur des apprentissages menant à des solutions univoques. J'ai déjà évoqué cette contradiction entre la structure scolaire et le renouveau pédagogique au Québec. Cette section traitera donc de l'importance relative que pourrait accorder la classe d'arts visuels au secondaire au développement de la pensée critique et donc d'une pensée divergente, ceci dans une perspective plus générale de développement global de l'adolescent.

### **3.3.1 Le développement du jugement critique. Visée fondamentale de la classe d'arts?**

À cette question, à savoir est-ce que le développement du jugement critique devrait être la visée fondamentale de la classe d'arts, il serait manichéen de répondre par oui ou par non et, de toute façon, ce serait erroné. Le programme de formation de l'école québécoise prévoit le développement de trois compétences à l'intérieur du programme de formation en arts plastiques, comme nous les avons vues en section 3.2.2. Toutefois on ne doit pas perdre de vue les finalités de l'éducation dans l'application du programme de formation en arts plastiques, ce qui place chaque enseignant dans une situation de décision professionnelle. Car le développement du

pouvoir d'action, la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde ne sauraient se former harmonieusement dans l'esprit de l'élève ni s'arrimer aux visées du programme d'arts plastiques sans l'exercice de la pensée critique.

Le développement du jugement critique figure parmi les neuf compétences transversales à titre de compétence d'ordre intellectuel. Toutes les compétences d'ordre intellectuel sont étroitement liées au processus de création en arts plastiques de même que les compétences d'ordre méthodologique et d'ordre personnel et social. Dès lors que l'on admet que le processus de création en arts plastiques est une succession rapide de décisions, de jugements, esthétiques et rationnels, on en vient à penser que le développement de la pensée critique va de soi, c'est-à-dire qu'il ne nécessite aucune condition supplémentaire et que la pratique des arts plastiques au secondaire constitue en soi un excellent exercice de la pensée critique. Sans être faux, ce n'est pas tout à fait vrai. Émettre un jugement provient souvent du fruit d'un raisonnement, si court soit-il. Le jugement critique présuppose un retour, un examen, inévitablement composé de jugements sur les composantes du raisonnement, et si les raisonnements ne sont que d'ordre technique, il y a de fortes chances que l'aspect qualitatif du message de l'image soit escamoté sous des considérations techniques.

Si l'on s'en tient *stricto sensu* au programme d'arts plastiques, il s'avère difficile de réaliser une image, surtout médiatique, sans l'exercice de la pensée critique, et tout aussi difficile d'apprécier des images et des œuvres, et à plus forte raison si l'on resitue ce programme dans les finalités de l'éducation. Cependant, par son approche résolument globale de la résolution de problèmes (esthétiques ou de communication), l'enseignement des arts plastiques exige l'exercice coordonné de plusieurs types de pensée, notamment la pensée créative, la pensée critique et, non la moindre, la pensée vigilante, celle qui porte son attention sur l'objet auquel on pense autant que sur les processus de pensée autour de cet objet (Lipman, 2003). Il n'est donc pas superflu de recourir à la philosophie et aux techniques

d'apprentissage de la pensée, car en définitive, s'il est une compétence qui est transversale, c'est bien l'apprentissage de la pensée. C'est pourquoi structurer un cours d'arts plastiques susceptible de remplir son mandat tant du point de vue de l'apport de connaissances techniques que du point de vue du développement intégral de la personne demande, à mon avis, de considérer l'apprentissage de la pensée comme constituant essentiel à la structure du cours. La réalisation, d'œuvres personnelles ou médiatiques pourrait ainsi contribuer à la construction identitaire appuyée sur une réflexion personnelle. Pour cela, le cours d'arts plastiques n'a pas à devenir un cours de philosophie. Par contre j'estime que ce cours a tout avantage à se prévaloir de la philosophie aux fins d'arrimer le mandat des finalités de l'éducation au programme d'arts plastiques en vigueur au Québec.

### **3.3.2 La philosophie à l'appui du développement du jugement critique en classe d'arts plastiques**

Ce serait presque un lieu commun de dire qu'il n'y a pas grand espoir à enseigner quoi que ce soit à quelqu'un s'il ne sait pas pourquoi il doit l'apprendre. C'est ainsi que dès le premier cours d'arts, si l'enseignant est incapable de fournir une réponse adéquate à l'inévitable question : « À quoi ça sert les arts plastiques? », l'année commencera péniblement et il y a de fortes chances que l'élève demeure avec la réponse qu'il avait en tête avant de poser sa question : temps libre! C'est pourquoi je considère vraiment important qu'en même temps que soient préparés les projets, le matériel, le système de gestion de classe soit aussi préparé le « fondement » du cours. Je veux dire par là que, d'une part, l'enseignant doit avoir en tête la perspective avec laquelle il souhaite couvrir les visées du programme ainsi que la façon de les expliquer aux élèves et, d'autre part, il doit se préparer à aider les élèves à exercer divers types de modes de pensée. Ceci n'est pas à être communiqué aux élèves, c'est un travail réflexif préparatoire de l'enseignant qui lui permettra de mieux engager les élèves dans leur démarche de création et leur démarche réflexive. Il s'agit pour l'enseignant de susciter la réflexion sur trois aspects qui découlent des visées du programme de formation : la structuration de

l'identité (Qui suis-je?); le développement du pouvoir d'action (Que suis-je capable de faire?); la construction d'une vision du monde (Qu'ai-je envie de dire du monde dans lequel je vis?). Il ne s'agit pas de dispenser des cours de philosophie en lieu et place des cours d'arts plastiques, mais simplement de fournir un cadre où enseignant et élèves savent ce qu'ils font et dans quel but. Bien que cela puisse paraître comme allant de soi, je m'appuie sur mon expérience d'enseignant pour affirmer qu'il n'en est rien et qu'il n'est pas rare de croiser des élèves inscrits en arts qui ne savent ni pourquoi on leur a fait choisir ce cours ni ce qu'ils peuvent y découvrir.

C'est pourquoi j'aimerais aborder deux habiletés de penser dont le développement est tout aussi indiqué dans un processus de démarche créatrice en classe d'arts plastiques que dans le processus de construction identitaire qui dure, lui, toute la vie. La première de ces habiletés est la pensée critique; la seconde, la pensée créatrice. Avant de décrire ces deux modes de pensée, j'aimerais souligner qu'un mode de pensée ne s'emploie pas seul, non plus que la marche ne s'effectue avec les pieds seulement : c'est tout le corps qui participe à la marche, comme ce sont tous les modes de pensées qui, conjointement, articulent l'esprit.

J'aimerais d'abord présenter une définition de la pensée critique qui me paraît simple. Lipman (2003) soutient que la pensée critique produit des jugements, ceux-ci s'appuyant sur des critères (p. 200). Cette affirmation, les enseignants en arts plastiques la connaissent bien puisque chacun des projets qu'ils présentent aux élèves est accompagné de consignes qui servent en définitive de critères lors de l'évaluation, lorsque l'enseignant porte un jugement. On dit du jugement qu'il s'appuie sur des critères, et que ceux-ci peuvent être mesurables ou quantifiables : on parle alors de critères formels. Les critères peuvent aussi être informels si, par exemple, ce sont des critères de comparaison ou de convention ponctuelle, c'est-à-dire qu'ils ne sont valables que dans un cas précis. Lipman souligne que critère et

critique ont une racine commune<sup>33</sup> (p. 205). Cela expliquerait entre autres que, selon Lipman, des critiques d'art soient reconnus dès lors que leurs critères sont précis et fiables. Le jugement critique serait donc une appréciation d'un fait, d'une idée ou d'un objet, basée sur des critères. La teneur de ces critères sera de nature esthétique ou médiatique, c'est-à-dire que les critères de jugement peuvent porter sur la forme ou sur l'intention du message, ou sur ces deux aspects.

La transparence dans l'énoncé des critères joue aussi un rôle dans le développement de la pensée critique. En effet, Lipman ajoute « qu'un enseignant qui fait ouvertement état des critères qu'il utilise engage ses élèves à faire de même. En offrant des modèles de *responsabilité intellectuelle*, les enseignants invitent les élèves à devenir responsables de leur propre pensée et plus largement de leur propre éducation. » (p. 207). Enfin, comme c'est l'exercice de la pensée qui est ici expérimenté, le résultat de l'exercice, le jugement, n'est plus la finalité que l'enseignant souhaite faire atteindre à l'élève, mais bien l'exercice de la pensée critique. Le résultat n'est pas plus important que le cheminement, et ce, autant en arts plastiques qu'en mathématique.

Avant de conclure sur ce rapide survol de la pensée critique, j'aimerais rajouter qu'un des traits importants de cette forme de pensée est le développement de la pensée autocorrective. En effet, l'exercice de la pensée critique présuppose un constant retour critique sur ses propres jugements, de même que l'apport de correctifs basés sur les commentaires des pairs, de l'enseignant ou, mieux encore, sur une reconsidération de ses propres critères. Ce type de pensée où l'attention est portée à la fois sur l'objet auquel on pense ainsi que sur sa propre démarche de pensée s'appelle la pensée vigilante (Lipman, p. 250) qui pourrait être vue comme le mécanisme autocritique de la pensée critique.

---

<sup>33</sup> Le Gaffiot (2000) présente *critae* comme le livre des juges et *criterum* comme un jugement.

Quant à la pensée créatrice, elle est définie comme une capacité à trouver des solutions à l'intérieur de paramètres, par exemples, les consignes de l'enseignant. Son exercice s'appuie aussi sur des critères, quoique différents. Une créativité débridée, lancée tous azimuts, n'a que peu de chance de se révéler productive ou satisfaisante, d'autant plus que la pensée créatrice est un mode de pensée alors que la créativité pourrait être vue comme une qualité d'inventivité, c'est-à-dire une pépinière d'idées pas nécessairement organisées. Le programme de formation de l'école québécoise (2003) présente un schéma de la dynamique de création (Gosselin, 1998) qui comprend les phases d'inspiration, d'élaboration et de distanciation (p. 374-375). Cette dynamique décrit le processus de création à partir du moment où il a été initié. L'enseignant soucieux de favoriser l'exercice de la pensée créatrice comprend qu'elle n'est pas étrangère à la pensée critique, mais bien complémentaire. Si la pensée critique permet d'émettre des jugements sur des critères, la pensée créatrice permet quant à elle de développer la nouveauté dans l'approche – du problème à résoudre - et le désir de rendre intelligible le produit de la pensée. Lipman dit de la pensée créatrice que « c'est celle qui intervient pour réaliser une œuvre d'art. Elle est la marque de la personnalité de chacun dans tout acte qu'il pose » (p. 237). Grâce à la pensée créatrice, on imagine des solutions à des problèmes dont la pensée critique aura soupesé l'importance relative des composantes du problème. Il n'y a pas de développement possible dans la résolution d'un problème, esthétique ou moral, s'il n'y a pas de processus de création de solutions originales appuyé sur des jugements critiques.

Aider au développement de la pensée créatrice est loin d'être superflu en classe d'arts plastiques. Combien de fois ai-je entendu des élèves me dire qu'ils n'avaient pas d'idées? Le développement des habiletés à penser en classe d'arts plastiques me semble un bon moyen pour éviter ce genre de situation d'autant plus que, personnellement, je préfère de beaucoup susciter le jaillissement de l'idée chez l'élève que de l'engager à appliquer des techniques sans qu'il soit motivé de s'y exercer. La maïeutique est une méthode qui favorise, selon Lipman,

« l'accouchement des esprits » (p. 240). Appliquée à la pédagogie, elle inciterait à la réflexion intellectuelle, à découvrir ses pensées personnelles et à s'organiser pour être capable de les exprimer. La maïeutique devient donc un outil pédagogique supplémentaire en classe d'arts pour identifier des préoccupations signifiantes pour l'élève et de les formuler en terme de problèmes à résoudre de façon plastique. Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'expliquer aux élèves ce qu'est la maïeutique, mais de la pratiquer.

Notamment par des méthodes d'apprentissage de la pensée, la philosophie se révèle un élément majeur dans le développement du jugement critique et donc de la construction identitaire en classe d'arts plastiques. La section suivante suggère comment l'enseignement des arts médiatiques en classe d'arts plastiques, par la pratique des techniques et des technologies des médias, permet de comprendre le pouvoir médiatique et peut contribuer de manière significative au questionnement de l'influence des médias sur la construction identitaire.

### **3.4 LES ARTS MÉDIATIQUES AU SECONDAIRE**

Comme je le soulignais plus haut, parmi les ajouts heureux au nouveau programme de l'école québécoise figurent, entre autres, la production d'une image médiatique dans le cadre du programme arts plastiques et l'éducation aux médias au sein des domaines généraux de formation. Par ces changements au niveau de la philosophie de l'enseignement et de l'approche pédagogique, les enseignants en arts plastiques se voient plus que jamais invités à tenir compte de l'univers médiatique prégnant qui entoure les élèves dans l'élaboration de leur approche pédagogique. Comme jamais auparavant dans l'histoire de l'humanité, les jeunes sont en contact avec des milliers de messages et d'informations. Et puisque l'image est le véhicule privilégié par les médias, qui transcende même les langues, ce serait tourner le dos à



l'époque dans laquelle nous vivons que de ne pas outiller nos élèves à lire, comprendre et produire des images médiatiques.

Cette section explorera certaines pistes concrètes de l'enseignement des arts plastiques au secondaire. Sans négliger les techniques traditionnelles des arts plastiques, j'estime qu'il faut mettre sur pied, à l'intérieur de nos cours d'arts plastiques, l'appropriation des techniques propres aux arts médiatiques. Comme la lecture d'une œuvre d'art a ses propres règles et ses codes, il en va de même pour la lecture l'image médiatique. Refuser d'inclure l'approche médiatique dans notre enseignement équivaldrait selon moi à maintenir les nouvelles générations dans l'analphabétisme : celui de l'expression médiatique. Voyons maintenant comment les trois compétences du programme d'arts plastiques peuvent concourir autant au développement d'une image personnelle, que de la capacité de produire une image médiatique. Quant à la capacité de décoder le message médiatique, d'en saisir le sens caché et la capacité d'en produire, capacité nommée *media literacy* par Steve Goodman, nous prendrons quelques lignes pour élaborer sur cette compétence.

### **3.4.1 L'éventail des possibilités d'enseignements des arts médiatiques**

Le dessin est la probité de l'art, a dit Ingres. L'ordinateur est le crayon à mine du XXI<sup>e</sup> siècle, suis-je tenter d'ajouter. Plusieurs collègues avec qui j'ai échangé m'ont fait remarquer que les outils utilisés par l'enseignant pour dispenser ses cours d'arts plastiques peuvent être les mêmes que ceux du cours d'arts-com. Je me souviens d'une école secondaire où l'enseignante utilisait des ordinateurs pour explorer des notions d'arts plastiques : l'exploration de la ligne, du point, des textures représentées, de l'alternance, de la répétition ou de la perspective par diminution était effectuée avec des ordinateurs équipés d'un logiciel assez simple de dessin. Dans le même ordre d'idée, j'ai aussi observé des enseignants faire produire des images médiatiques sans équipement informatique.

Alors, qu'est-ce qui différencie une approche du cours d'arts plastiques, orientée vers les arts médiatiques, d'un cours d'arts plastiques orienté vers des techniques plus traditionnelles? Je suis tenté de croire qu'une des deux approches sera privilégiée par l'enseignant, c'est-à-dire que les connaissances et les intérêts de l'enseignant comptent pour beaucoup dans l'approche du cours et ce sont ces intérêts qui orienteront les contenus du cours et les approches pédagogiques. J'ai observé des enseignants qui n'accordent qu'une place minime à la réalisation d'une image médiatique : un seul projet dans l'année, et bien honnêtement, ils se demandent même ce que cette compétence a à voir avec les arts plastiques, sauf peut-être, une lointaine parenté avec le graphisme. D'autres développent un tel engouement pour les possibilités des technologies comme l'infographie qu'ils en oublient à la fois les techniques traditionnelles et la nécessité de réfléchir à son image sans égard au médium. Pour eux, l'éducation avec les médias, ou avec les outils technologiques, n'implique pas l'éducation aux médias. Pourtant, si l'on se fie au programme de formation de l'école québécoise, cette responsabilité incombe aux enseignants de toutes les matières. Cependant, je pense que les enseignants en arts sont les mieux placés pour en être un des moteurs.

Ainsi que je le soulignais plus haut, l'éducation *avec* les médias, c'est-à-dire à l'aide des outils médiatiques, n'inclut pas nécessairement l'éducation *aux* médias. La pratique des arts médiatiques ne porte pas toujours une réflexion sur le pouvoir médiatique. Alors que le terme « art médiatique » lui-même renvoie aux médias, le Conseil des arts du Canada, le Conseil des arts et des lettres du Québec et le Conseil des arts de la ville de Montréal considèrent les artistes utilisant des technologies de communications, telles la vidéo ou les nouveaux médias, comme étant créateurs en arts médiatiques. Le dictionnaire des arts médiatiques (GRAM, 1996) définit ainsi le terme arts médiatiques<sup>34</sup> :

---

<sup>34</sup> La définition « arts médiatiques » du GRAM, renvoie à une rubrique où la définition de « arts médiatiques » commence par le terme « vidéo ». La définition fournit pourtant une description des arts médiatiques.

VIDÉO - (n.m.) Forme d'art utilisant l'électronique, l'informatique et les nouveaux moyens de communication.

La technologie et ses différents procédés sont détournés de leur usage habituel pour servir à la production d'œuvres d'art. Les artistes qui sont associés aux arts médiatiques travaillent entre autres en cinéma expérimental, en vidéo, en holographie, en infographie, en copigraphie et en art réseau. Ils créent des installations multimédias et interactives. Ils utilisent des ordinateurs, des télécopieurs, des satellites. Ce sont aussi des producteurs de radio et de télévision d'avant-garde, ou encore des musiciens dont les compositions, les enregistrements ou les concerts impliquent des ressources électroniques ou numériques.

L'enseignement des arts médiatiques offre déjà un spectre assez large de voies d'exploration. D'ailleurs, un aspect caractéristique des arts médiatiques est que chaque technique ou technologie peut être combinée à une autre dans la production d'une œuvre ou d'un message : c'est ce qu'on appelle le multimédia (GRAM, 1996).

Rappelons-le : les trois compétences visées par le programme sont la réalisation d'une image personnelle, la réalisation d'une image médiatique et le développement de la capacité d'apprécier une œuvre d'art ou du patrimoine, une image personnelle ou médiatique. Dès le rapport Parent, l'usage des technologies était encouragé en classe, les auteurs entrevoyant l'importance que les médias prenaient, et les auteurs du rapport considéraient important que les écoles y préparent les jeunes. Le chapitre XVI de tome 3 du rapport Parent en fait état et ses recommandations demeurent actuelles en dépit du fait que les technologies ont évoluées au-delà de ce qui était à l'époque imaginable.

Que ces apports à l'éducation évoqués par le rapport Parent et soulignés encore par les conclusions du rapport Rioux aient reçus peu d'audience de la part du milieu scolaire pourrait s'expliquer par le coût, à l'époque, élevé de l'équipement audiovisuel et de la formation requise. Toutefois, aujourd'hui l'équipement est relativement plus accessible financièrement et aussi plus facile à manipuler. Apprendre à connaître et à travailler avec les techniques médiatiques n'a pas perdu

sa pertinence, bien au contraire, l'école doit reconnaître le rattrapage à effectuer. Généralement, au secondaire, on peut penser que les arts médiatiques exigent l'appropriation de certaines technologies des médias : photographie, mise en page, graphisme, vidéo, cinéma, etc. Il ne fait pas de doute qu'un cours d'arts médiatiques sans équipement informatique n'aurait que peu de crédit auprès des élèves tant le monde qui les entoure utilise ces technologies pour diffuser ses messages.

De plus, un tel cours demande une réflexion particulièrement serrée à propos de la création du contenu, faute de quoi les visées du cours ne sauraient être atteintes. Enfin, compte tenu de la structure actuelle du programme, la latitude est grande quant à ce qu'un enseignant peut monter comme type de cours. Je soutiens donc qu'un cours d'arts plastiques ancré dans sa contemporanéité ne peut se soustraire à l'éducation par et aux médias, pas plus qu'un enseignant de français ne peut se soustraire à la grammaire.

### **3.4.2 S'approprier les techniques et exercer son jugement critique par la praxis**

Cette sous-section traite de manière plus pratique de l'enseignement des arts médiatiques et de l'éducation par et aux médias à l'intérieur du cours d'arts plastiques. Enseigner par les médias, c'est-à-dire en en faisant, ne peut suffire. Une partie importante du cours devrait être consacrée à l'éducation aux médias, aux techniques que la médiacratie utilise pour influencer de façon déterminante les choix des gens. Parmi les techniques incontournables du monde des médias, il serait utile de traiter de la convergence médiatique, du marketing et de la propagande.

Pour nourrir sa réflexion, l'enseignant intéressé relira McLuhan (1964), Holbrook (1984), Klein (2000). Le site Internet du Réseau Éducation-Média<sup>35</sup> fournit en outre

---

<sup>35</sup> <http://www.media-awareness.ca/français/index.cfm>

d'intéressantes activités pédagogiques reliées aux compétences à développer en classe. Sur un mode plus ludique, certains films critiquent le monde de la médiocratie<sup>36</sup>, ils peuvent faire l'objet de discussions tant sur le plan esthétique et formel que sur le plan du discours de l'œuvre. Chaque année de nouveaux films s'ajoutent à la liste des films adoptant un point de vue critique. Analyser des films en classe suscite souvent chez les élèves le désir de faire des films de manière plus réfléchie, afin de passer leur message. Ce n'est qu'un exemple où les impératifs de la praxis engendrent un processus de réflexion, qui lui-même motive la praxis.

Par sa définition, la praxis sous-tend que les actions sont issues d'une réflexion voire d'une théorie, c'est-à-dire d'une action : « ordonnée en vue d'un résultat » (*Antidote*, 2005). Le Gaffiot (2000), dictionnaire latin, définit la praxis par la locution « faire ses preuves ». C'est, à mon avis, le sens le plus indiqué car la pratique se révèle toujours formatrice, surtout dans un atelier d'art. Je dirais que dans le champ de la pratique des arts, à l'école secondaire, la praxis se démarque de l'improvisation en ce qu'elle s'appuie sur certains codes, certaines contraintes pour s'exercer, quitte à en sortir pour explorer de nouvelles voies. Je ne me rappelle plus lequel de mes professeurs m'a dit : « L'art, ça ne s'enseigne pas; l'art enseigne. » L'affirmation se vérifie souvent lorsque mes élèves se mesurent à eux-mêmes. Elle est inévitable lorsqu'on transmet les rudiments de la photographie ou du cinéma aux élèves, et que la plupart brûlent d'en faire. Cependant, deux éléments me sont importants pour accompagner ces désirs de faire : d'abord une bonne préparation technique, connaître les outils et les délais, puis structurer l'intention de création ou le message, médiatique ou non, de sorte que ce que l'élève souhaite faire apparaître puisse se réaliser sans trop d'égarement.

Le rôle de l'enseignant est donc d'aider l'élève à « accoucher » de son idée de création et de fournir les conseils et les facilités techniques. Le terme « accoucher »

---

<sup>36</sup> Voici quelques exemples : Reitman, Jason. 2006. *Thank You for Smoking*. Film 35mm, coul. 92 min. É.U. Room 9 Entertainment. Ollman, Dan et Price, Sarah. 2003. *The yes men*. Film 35 min, coul. 83 min. É.U. Yes men film LLC.

renvoie à la maïeutique, l'enseignant en arts est en quelque sorte un « maïeuticien » qui tente de créer les conditions optimales pour que l'élève fasse ses découvertes en mettant au monde quelque chose qui vient de lui.

Les travaux multimédias exécutés au secondaire deviennent plus difficiles à évaluer si l'on ne prend pas la peine d'évaluer chacune des composantes séparément. Par exemple, dans le cas d'un film d'animation de type « pâte à modeler » ou *claymation*, en anglais, il conviendra d'évaluer séparément le synopsis, la bande histoire (*storyboard*), le décor, les personnages, le tournage et le montage. Cette manière de faire a le mérite de prévenir le découragement chez les élèves en cours de réalisation.

Autre exemple, réaliser une image, sa production peut se diviser au départ entre produire une image statique ou une image mouvante, ici une série d'images statiques peut avoir été réalisée dans le but de créer une image mouvante, une animation. L'image statique sera une photographie, un dessin, une illustration, un graphisme figuratif ou non. L'image mouvante sera composée d'une série d'images, de dessins, d'illustrations, de photographies ou d'une capture vidéo. Elle pourrait aussi être une animation de graphismes, par exemple les animations 3D des logiciels de titrage. Une production multimédia pourrait réunir photographies, dessins ou vidéos intercalés dans une vidéo ou un diaporama numérique. Ici encore, il est plus facile et souhaitable, dans les cas de production multimédia, d'évaluer séparément les différentes constituantes du projet.

Enseigner quelques techniques de l'image statique et de l'image mouvante pourrait remplir une année scolaire, mais à cela il faut réserver une partie importante du cours afin de donner des notions de mise en page, d'utilisation judicieuse de la couleur, de typographie numérique. Il ne convient pas ici d'entrer dans les détails techniques, cependant la compétence « produire une image médiatique » demande encore une importante préparation afin que la main guide l'outil plutôt que l'outil ne guide la main, c'est-à-dire que la tentation est parfois grande de simplement

explorer les possibilités de l'équipement en classe. Quoi qu'il en soit, développer des habiletés à utiliser les techniques des arts plastiques et les technologies de la communication dans une perspective de construction identitaire ne se résume pas à apprendre à regarder, à faire et à communiquer. En tant qu'enseignant, il importe de créer les conditions pour apprendre à penser et à exercer son jugement critique. La praxis, c'est-à-dire une pratique réfléchie me semble un des moyens les plus complets pour que l'élève, de lui-même et à son bénéfice, fasse en sorte que les visées du programme rejoignent les finalités de l'éducation. De mon point de vue, une praxis des arts plastiques et médiatiques appuyée sur une volonté de développer l'exercice de la pensée critique, c'est-à-dire dans une perspective d'éducation avec et aux médias, répond à la définition de ce qu'on appelle en anglais la *media literacy*.

### 3.4.3 Qu'est-ce que la médialittératie?

J'ai longtemps cherché un mot ou un concept capable de décrire cette capacité de comprendre à la fois le fonctionnement des structures médiatiques, la nature de leurs messages et le développement des habiletés de communications et des techniques afférentes. Il m'a semblé que, du côté des anglophones, on y a travaillé depuis longtemps. C'est pourquoi j'aimerais introduire le terme de médialittératie qui, en langue anglaise, se dit *media literacy*. Le terme médialittératie se compose du mot littératie : « Ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société » (*Antidote*, 2005) et de média que l'on a défini comme moyen de communication. La médialittératie serait la capacité de comprendre, de contextualiser et de décoder les messages médiatiques et la capacité de produire de tels messages.

Ce concept a évolué depuis le début des années 1960, suite aux écrits de McLuhan (*Comprendre les médias*, 1964 et *La galaxie Gutenberg*, 1967), Vance Packard (*The hidden persuaders*, 1957) et quelques autres, où est apparue la nécessité d'éduquer aux médias. À cette époque, on se rend compte que les médias, par leur

imposante présence, influencent grandement les gens et particulièrement les jeunes, ce qui a été traité au chapitre II. Depuis, plusieurs associations à travers le monde ont vu le jour, notamment au Canada avec l'AML (Association for media literacy, [www.aml.ca](http://www.aml.ca)) afin de permettre aux jeunes et à ceux qui interviennent auprès d'eux, de développer leur médialittératie.

Je soutiens que ne pas outiller à produire condamne à demeurer spectateur et nie le principe même de l'éducation, un peu comme apprendre à lire et ne pas permettre d'écrire. Aujourd'hui, alors que les moyens de communication de la population sont de plus en plus interreliés aux médias (e.g. : pages web personnelles, téléphone cellulaire recevant des publicités, service de courriels assortis de publicité, etc.), on se rend compte que la capacité de discernement procurée par l'éducation aux médias ne suffit plus. Il faut aussi éduquer à savoir produire des messages médiatiques. La place qu'occupe les technologies de communication prend de plus en plus de place dans le monde, la vente de livres et de journaux en papier est en déclin, le cyberspace du web 2.0<sup>37</sup> ne cesse de grandir. Afin d'éviter l'analphabetisme technologique, il devient donc important, de préparer les jeunes autant à discerner et juger ce qu'ils voient que de les instruire technologiquement à produire et à savoir mesurer le contenu de leur production. C'est pourquoi je souscris à la définition plus contemporaine suggérée par Aufderheide (1993) : « La médialittératie est l'habileté d'un citoyen à avoir accès, analyser, évaluer et produire de l'information à des fins spécifiques »<sup>38</sup>. La médialittératie se donne ainsi, à l'instar de l'éducation aux médias, la mission de mieux comprendre et discerner les médias, mais aussi de savoir s'y intégrer et, qui sait, y faire entendre une voix divergente.

---

<sup>37</sup> Je me suis fié à la succincte définition de Wikipedia : « Web 2.0 désigne les technologies et les usages du *World Wide Web* qui ont suivi la forme initiale du web1, en particulier les interfaces permettant aux internautes d'interagir simplement à la fois avec le contenu des pages mais aussi entre eux, créant ainsi le web social. » Accès : < [http://fr.wikipedia.org/wiki/Web\\_2](http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2) > consulté le 16 juillet 2009.

<sup>38</sup> « *Media literacy is the ability of a citizen to access, analyse, evaluate, and produce information for specific outcomes.* » (Aufderheide, 1993, p. V)



Enfin, je pense que les enseignants ont en premier lieu la responsabilité de leur propre accès à la médialittératie. L'ampleur du déconditionnement au discours du panorama médiatique que l'institution scolaire doit effectuer, notamment à l'école primaire, si elle désire garder quelque ascendant moral sur la clientèle scolaire, exige de ceux qui sont auprès des enfants, une conscientisation au rôle des médias et une certaine préparation. En effet, à son entrée au primaire, l'enfant se trouve pour la première fois confronté à une source d'éducation extérieure à sa famille qui entre en contradiction avec le séduisant message du panorama médiatique. D'autant plus qu'il est possible pour un enseignant « médialettré » d'être à l'aise de créer des sites Internet très attrayants pour les élèves à l'intérieur desquels ils peuvent démontrer leurs capacités et exprimer leur vision du monde. À cet âge, il me semble important que les enfants puissent publier les réalisations dont ils sont fiers.

## **Conclusion**

Depuis la colonisation française, l'instruction au Québec a subi d'importants changements. D'abord prise en charge par les communautés religieuses, puis chapeautée par l'état après la conquête anglaise, vers 1760, l'instruction n'a véritablement pris de l'ampleur qu'avec l'arrivée de l'ère industrielle. L'industrialisation de l'Amérique a eu comme résultat un exode rural et la constitution de grandes villes. Le conditionnement à l'ère industrielle est devenu important pour les classes dirigeantes et la création de structures scolaires calquées sur le modèle industriel s'est présentée comme une solution rationnelle. À la suite de la deuxième guerre mondiale, au XX<sup>e</sup> siècle, l'occident a connu un boum technologique et une explosion des savoirs quantitativement uniques dans l'histoire de l'humanité. La deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle a vu aussi apparaître les médias de masse et le pouvoir de persuasion que les possédants d'un tel pouvoir, la médiocratie, exerce sur la population. La rapide évolution des technologies de

communication continue de se développer et la culture mondiale est monopolisée par les grands propriétaires des médias.

Aujourd'hui, la culture de consommation issue de la culture populaire entre en compétition avec l'école sur son propre terrain et, même, à l'intérieur de ses murs. L'école, à qui incombe désormais instruction et éducation, conserve toutefois une structure calquée sur le mode industriel alors que le marché du travail change et que la précarité des emplois oblige la polyvalence des travailleurs. Calquée sur le modèle industriel, l'école continue d'ignorer les changements autour d'elle et accuse des signes certains d'obsolescence. Dès la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le rapport Parent engageait la société québécoise à investir de manière très importante en éducation, sans toutefois contester ou modifier substantiellement la structure industrielle de l'école québécoise. Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, tente d'établir un programme de formation soucieux du développement des compétences transversales, c'est-à-dire une formation où les connaissances et les compétences préparent les citoyens à la polyvalence en les formant à « apprendre à apprendre ». Toutefois les auteurs de ce programme négligent de questionner la logique taylorienne et de refondre en profondeur la structure scolaire et de l'adapter aux changements de notre société. C'est à l'intérieur du système d'éducation tel qu'on le connaît aujourd'hui que je souhaite, en toute conscience, faire naître l'importance de l'éducation par et aux médias, c'est-à-dire enseigner la médialittératie afin que les enseignants comme les élèves prennent conscience de l'importance de comprendre, de décoder le message médiatique et d'être capables de communiquer et de faire entendre leurs voix efficacement. Cette compétence s'avère déterminante dans un monde où la communication et l'information sont de plus en plus entremêlées aux injonctions consuméristes et conformistes.

## CONCLUSION

Il m'est souvent arrivé de me sentir changé après l'exécution d'un travail exigeant : c'est bien connu, le matériau transforme l'artiste. L'enseignant en arts plastiques que je suis a appris au fil des ans que l'art enseigne plus qu'il ne s'enseigne. Depuis mes débuts dans l'enseignement, je me suis contenté de mettre mes élèves en situation de création. Je me disais alors que tout bon artisan doit se donner dix ans pour apprendre son métier. Au bout de ces dix ans, j'ai été à même de constater qu'il manquait quelque chose, j'éprouvais un manque de cohésion, un besoin de suivre un fil conducteur. Je constatais, sans plaisir, que les efforts déployés par mes collègues et moi-même se heurtaient constamment à ce qu'on me disait être la culture des jeunes.

Depuis plusieurs années, je vois mes élèves arriver en classe d'arts plastiques avec un sentiment fort, mais diffus et difficilement verbalisé, sur la structure de l'éducation. Habitué qu'ils sont par cette structure, ils attendent passivement les consignes et produisent sans conviction des travaux souvent en deçà de leurs capacités plutôt que de laisser libre cours à leur processus d'idéation. Dans cette structure, l'élève est rapidement amené à comprendre que la note qu'il obtiendra sur son bulletin a plus d'importance que ce qu'il pourrait bien avoir appris. D'ailleurs, les commentaires de ses parents et de ses enseignants se rapportent le plus souvent à la notation et au bulletin comme seule finalité plutôt qu'au développement des habiletés à penser, de la culture générale et de la littérature.

Avec le temps, j'ai développé en tant qu'enseignant et parent un sentiment de compétition avec une culture de consommation tantôt créée pour les jeunes, une soi-disant « culture des jeunes ». Sous l'apparence d'une grande liberté de choix, je vois la société de consommation offrir à ses consommateurs tous les choix sauf

celui de ne pas consommer. Même les courants contestant la société actuelle et, plus particulièrement, la société de consommation se voient accolés des codes, tantôt vestimentaires, tantôt musicaux et, répondant au besoin d'identification des tenants de ces mouvements, toute une industrie culturelle de la consommation récupère ces mouvements. S'ensuit une érosion du discours critique, une spéieuse mascarade.

Sur ces constatations, j'en suis venu à me questionner sur l'influence de la culture de consommation sur la construction identitaire des jeunes. Je me suis dit que la classe d'arts plastiques au secondaire pourrait devenir un lieu privilégié pour observer le « panorama médiatique » qui, se profilant derrière une « civilisation de l'image », semble s'immiscer dans nos vies avec un impact de plus en plus prégnant sur nos habitudes de vie. J'ai entrepris cette recherche en voulant vérifier des impressions que j'avais cumulées dans l'exercice de mon enseignement. Je voulais savoir comment et qui réussissait à dispenser si efficacement une éducation aussi conformiste, bien avant que l'enfant ne se présente à l'école.

J'ai donc débuté une recherche spéulative de type théorique afin de comprendre comment la construction identitaire et la capacité d'apprendre de mes élèves se trouvent entravées par la pression des médias et leurs messages consuméristes. Ce choix d'approche s'est justifié par le besoin de comparer mes observations aux écrits théoriques de spécialistes de divers domaines des sciences humaines. La littérature consultée m'a permis de mettre en connexion la fragilité de la construction de l'identité à certains moments de la vie, les injonctions à consommer véhiculées par les médias, et l'école qui ne semble pas tenir compte de ce qui se passe hors de ses murs.

J'ai d'abord voulu clarifier le concept de construction identitaire par une analyse conceptuelle des écrits à ce sujet. De la même manière, j'ai examiné les concepts relatifs au vocabulaire des médias ainsi que les répercussions sociologiques des

pratiques des médias. Enfin j'ai procédé à une analyse de la structure scolaire telle qu'on la connaît aujourd'hui.

Ma pratique d'enseignement, principalement à travers mes observations en classe, m'a subjectivement fait accorder plus de crédit à certaines lectures plutôt qu'à d'autres, j'en suis conscient. Tant comme enseignant que comme parent, cette multiplicité de sources de références, de lectures diversifiées et d'observations m'a permis de construire mon argumentation, de soutenir ma rhétorique. Ces analyses croisées à mes observations m'ont conduites à émettre de modestes énoncés quant aux balises qui guident désormais mes interventions auprès de mes élèves. Ce sont ces analyses et ces réflexions qui m'ont motivé à raconter ma pratique d'enseignant, mes préoccupations de parent et mes prospectives en matière de pratiques pédagogiques.

Au chapitre I, j'ai appris que la construction identitaire est un phénomène permanent, qu'elle se poursuit toute la vie, à toutes les étapes vitales de son développement, et que l'individu en vient ainsi à se redéfinir constamment. Or, des chercheurs, tels que Erik Erikson, ont démontré entre autres que les deux âges de la vie où la construction identitaire est la plus importante sont la première enfance, soit de zéro à trois ans, et l'adolescence, soit environ de douze à vingt ans. Quant à Ernest Jones, il soutient que l'adolescence est une répétition de la petite enfance en matière de fragilité identitaire. À l'adolescence, l'individu effectue ses choix de manière plus volontaire, bien souvent à l'aide de la méthode essai erreur. Mais pour diverses raisons, le contexte de notre civilisation tend à favoriser le prolongement de cette période dite de jeunesse sur près de deux décennies. De plus, de nouvelles technologies bouleversent les rapports humains et, de ce fait, bouleversent aussi les conditions de la construction identitaire des jeunes. John Suler soutient que le cyberspace permet au jeune d'essayer à volonté de nouvelles personnalités et d'effectuer ses propres choix sans trop de risque. Chose certaine,

les technologies sont maintenant un facteur important de rapports sociaux et de construction identitaire dont on doit tenir compte en enseignement des arts.

Cette dernière constatation m'a amené à aborder, au chapitre II, la nature des médias et la pression qu'ils exercent sur le développement des jeunes. Alors que la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle a vu s'installer massivement les médias dans la vie des citoyens devenus consommateurs, les médias sont rapidement devenus une interférence dans les rapports humains. Marshall MacLuhan a d'ailleurs décrit comment les médias, par leurs effets conjugués, réussissent à limiter la participation du citoyen à une écoute passive, et même à anesthésier sa faculté de jugement. Si la médecine permet d'étudier le fonctionnement de l'âme et des rapports humains par l'étude de la psychologie, d'Hippocrate à Freud en passant par Erikson, les publicitaires se sont manifestement servi de ces recherches pour rendre efficace l'utilisation des moyens de communication à des fins consuméristes, Edward Bernays en est un exemple probant. L'importance des moyens financiers des annonceurs, des marchands de culture, leur a permis de créer un vaste panorama médiatique, de plus en plus raffiné, qui s'est interposé comme cadre de références auprès des jeunes en pleine construction identitaire, court-circuitant ainsi les rapports avec les générations précédentes. Cela laisse les jeunes acculturés, à la merci des injonctions à consommer.

Le philosophe Bernard Stiegler accuse les pouvoirs médiatiques, qu'il appelle les industries de programmes, de se livrer sciemment à la destruction de la capacité d'attention chez les plus jeunes. Il nomme ce phénomène la médiacratie et elle exercerait, toujours selon lui, un psychopouvoir sur la population. Ces techniques de persuasion et de contrôle des masses remontent au début du XX<sup>e</sup> siècle, alors que Bernays élaborait certaines techniques de manipulation des opinions. Ce dernier, comme bien d'autres, a développé d'efficaces techniques de persuasion encore utilisées avec succès aujourd'hui.

En outre, la fin du XX<sup>e</sup> siècle a vu se créer de vastes empires médiatiques, combinés à de nouvelles stratégies de marketing comme le *branding* que décrit Naomi Klein. L'utilisation du *branding* a substantiellement changé les conditions de la construction identitaire en proposant notamment des modèles de personnalité assez conformistes, et ce dans une variété de styles, afin de fidéliser une tranche de consommateurs cibles à des marques de commerce. Cette mise en marché offre des palettes de personnalités, dont le nuancier comporte le vocabulaire, la tenue vestimentaire, la musique, la danse et même les postures corporelles, autrement dit le choix d'un « style » prédéterminé, conçu pour dépenser sans penser. Le *branding* tenterait d'inféoder à ses fins consuméristes la culture populaire et les grandes icônes de l'histoire de l'art. De plus, de nouvelles stratégies de marketing tendent à effacer les frontières entre l'information et la réclame publicitaire.

Sous prétexte de culture et de divertissement, ce panorama médiatique prend donc en charge l'éducation de la jeunesse, mais il ne prétend pas à son instruction. C'est pourquoi il m'était essentiel d'aborder, au chapitre III, le défi important qui guette l'institution scolaire. Devant les efforts déployés par les industries de programmes, fabricants d'une culture qui nous prescrit des modes de vie consuméristes, qu'on sait aujourd'hui nuisibles à la survie même de notre espèce, il ne reste, en effet, que les institutions de programmes, c'est-à-dire les institutions dont le mandat est de programmer ses citoyens à devenir capables de vivre harmonieusement en société et à réguler cette vie en commun. L'école est une institution de programmes majeure. Son rôle n'a cessé de croître depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, l'école moderne, créée au départ pour faciliter l'habitation des masses paysannes à l'ère industrielle, n'a pas suivi la transition de l'ère industrielle à l'ère postindustrielle au même rythme que les industries de programmes. Il en résulte une école au prise avec de sérieux problèmes structurels et dont la crédibilité repose sur les enseignants. Témoins des lacunes de cette institution, ces derniers disposent de peu de moyens de changements. Ils ne sont que trop conscients de l'inégale lutte que leur livre les industries de programmes pour capter l'attention

des jeunes, et d'autre part, certains affichent un désabusement face à la succession des réformes provenant du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Mes recherches m'ont conduit à croire que trois facteurs se mettent en relief lorsque l'on évoque les facteurs possibles d'inadéquation du système scolaire : 1) la lourdeur structurelle, corollaire de sa taille dans l'appareil gouvernemental, qui ralentit le changement, notamment dans l'application du renouveau pédagogique; 2) un individualisme exacerbé, enseigné très tôt à la maison (par le panorama médiatique) prôné par les industries de programmes, qui contrecarre le développement de l'esprit communautaire à l'école; et 3) un certain « désenchantement du monde », pour paraphraser le philosophe Charles Taylor, difficilement mesurable mais perceptible dans la confiance que les citoyens accordent à leurs institutions. Ces trois facteurs réunis suffisent à expliquer, par exemple, le taux de décrochage scolaire qui se révèle, en fin de compte, un bon indice du degré de satisfaction des attentes de la population étudiante. Je n'avance pas ici que les attentes de la population étudiante soient justifiées ou sensées, mais que les influences qu'ils rencontrent hors de l'école, souvent devant un écran, sont suffisamment insistantes pour ébranler les efforts éducatifs prodigués par le milieu scolaire et communautaire.

Bien qu'elle soit porteuse de changements significatifs, la refonte des programmes scolaires se heurte, pour sa part, à l'organisation scolaire de type taylorien, ainsi qu'à la méfiance du corps enseignant qui constate chaque jour l'inadéquation de ce nouveau programme dans une structure scolaire héritée du XIX<sup>e</sup> siècle. On se rappellera que le taylorisme est l'organisation optimale du travail à la chaîne où il n'y a nulle place pour l'initiative.

Dans un contexte où la culture est largement dominée par des intérêts marchands, je soutiens que l'école, et notamment la classe d'arts plastiques, hérite d'une lourde responsabilité quant à la formation de la jeunesse. La classe d'arts plastiques m'apparaît comme le lieu idéal où l'élève peut apprendre à « lire » l'image



médiatique. Je ne suis ni le premier ni le seul à penser ainsi : déjà en 1964, le rapport Parent soulignait l'importance d'éduquer aux et avec les moyens audiovisuels. Les auteurs de ce rapport voyaient déjà tout l'importance et les dangers que les médias pouvaient représenter pour la jeunesse. De son côté, le rapport Rioux en 1968 avançait qu'il revenait à l'éducation artistique de « réinsérer des significations et des symboles (culture ouverte) dans une culture qui est devenue un sous-produit du système technique » (p. 306). C'est-à-dire qu'il appartiendrait en définitive à ceux qui enseignent l'image de permettre aux élèves de reconquérir la capacité de lire, imaginer, comprendre et produire les images plutôt que de laisser un système aux intérêts strictement économiques s'arroger le monopole de l'image et de l'imaginaire.

Cependant, bien que la réalisation d'une image médiatique figure au programme d'arts plastiques du Programme de formation de l'école québécoise, réaliser une image médiatique sans processus de réflexion critique pourrait revenir à simplement calquer des images médiatiques produites par les industries de programme avec des moyens moindres et, donc, avec un résultat plus faible. Ceci finirait par donner raison à ceux qui soutiennent qu'on ne peut faire mieux que ceux qui le font déjà et encourager ainsi la passivité. Ce qui serait tout à l'avantage du panorama médiatique, sans cesse avide d'un nouvel auditoire, et tout le contraire des finalités de l'éducation.

C'est pourquoi le développement de la pensée critique devient plus qu'utile lors du processus de création. Ce développement s'annonce comme un des axes essentiels du Programme de formation de l'école québécoise. On le retrouve au plus haut niveau du programme de formation, et la classe d'arts plastiques se présente comme le lieu privilégié où exercer sa pensée critique tout comme son jugement esthétique. L'obligatoire réflexion provoquée par le contact avec la matière, et quand je dis matière, j'entends tout aussi bien les matériaux comme l'argile ou le pastel que l'appareil photo ou l'ordinateur, permet de s'exercer à penser à son

processus de création, et bien sûr, au développement de ses habiletés techniques. D'autant plus que certains instigateurs de méthodes éducatives ont cru aux bienfaits de l'éducation artistique comme apport au développement de la pensée critique.

Depuis l'époque de John Dewey, des tentatives ont été faites afin d'éduquer la jeunesse à penser par soi-même. J'ai donc choisi de présenter deux approches éducatives récentes, l'une hors de l'école publique (EVC) et l'autre intégrée à l'école publique (Acticom), qui se sont données la tâche d'éduquer par et aux médias, c'est-à-dire par la production d'images médiatiques, mouvantes ou non et par une réflexion sur le pouvoir des médias. Les deux exemples cités soutiennent l'importance de la médialittératie telle que définie par Patricia Aufderheide, comme une habileté d'un citoyen ordinaire à accéder à l'information, ainsi qu'à l'analyser, l'évaluer et la produire en fonctions de besoins spécifiques. Sans être nouvelle, cette compétence devient de première importance dans la construction d'un programme d'arts plastiques qui se veut cohérent.

J'ai entrepris cette recherche en croyant que le sujet n'avait été que peu traité dans la littérature et qu'il était primordial de raconter ce que j'observais dans ma classe. Il importait d'abord de faire état de la question sur les problèmes que je rencontrais dans ma pratique d'enseignant. J'ai pourtant trouvé beaucoup de références et d'auteurs qui se sont intéressés aux médias et à leur influence sur la psyché humaine et, donc, sur la construction identitaire. Je ne saurais dire si j'en tire du contentement ou de la déception. Tant d'auteurs ont décrit si brillamment les travers de notre société de consommation et d'autres ont admirablement réfléchi sur un modèle de système d'éducation susceptible de mieux outiller la jeunesse à vivre dans un monde en perpétuelle mutation. Alors pourquoi le système scolaire dans lequel je travaille ne se remet-il pas en question plus profondément?

Au quotidien, je me retrouve parfois en classe avec le sentiment d'être le seul à penser une école différente, alors que même mes élèves m'enjoignent au

conformisme! Je sais cependant que plusieurs enseignants ont développé des idées et des pratiques novatrices sur l'enseignement et l'enseignement des arts, et qu'il serait utile de les répertorier. Mais les limites de cette recherche ne me permettaient pas de recenser ces pratiques avant d'avoir bien identifié et saisi les concepts à l'œuvre.

Il serait aussi profitable de mettre à la disponibilité des enseignants, par exemple au sein de l'Association québécoise des enseignants en arts plastiques (AQÉSAP), des forums de discussion et d'échanges sur les aspects pratiques et philosophiques de l'enseignement des arts. Ces forums, ouverts à tous les enseignants en arts plastiques, contribueraient au soutien des jeunes enseignants comme au ressourcement des plus expérimentés. De plus, des recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants en arts plastiques en regard du nouveau programme permettraient de situer le degré de pénétration de l'esprit du renouveau pédagogique sur leurs pratiques effectives. L'intégration de la philosophie en classe pourrait aussi contribuer à donner du sens au cours d'arts plastiques : elle permettrait tant à l'élève qu'à l'enseignant de situer et de poursuivre son travail non pas en fonction de la note de passage, mais d'un véritable développement de la personne.

J'ai effectué cette recherche pour donner du sens à mon travail d'enseignant, afin d'entretenir un intérêt authentique à enseigner les arts plastiques et médiatiques. La quête de sens m'apparaît comme une donnée importante et mes années d'enseignement m'ont appris que les élèves ressentent cela, car eux aussi sont en quête de sens. Il n'y a pas de plus grand manque de respect envers ses élèves de la part d'un enseignant que de ne pas arriver à expliquer le sens de son enseignement, à justifier la matière abordée, à interroger le pourquoi des choses.

Je ne considère pas avoir apporté de grandes contributions à l'enseignement des arts, ce travail me permettant surtout de clarifier à mes propres yeux le travail que j'effectue quotidiennement. Néanmoins, si en racontant le cheminement réflexif qui

m'a mené à cette recherche, ce travail peut aider un collègue ou un étudiant en formation à l'enseignement à mieux penser son enseignement et à porter une réflexion sur ces milliers de gestes que nous posons parfois trop machinalement, cette contribution me serait une plus-value inespérée.

ANNEXE

## **ENQUÊTE SUR L'UTILISATION DES MÉDIAS**

## QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES DE L'ÉCOLE SECONDAIRE SAINT-LUC AUTOMNE 2008

**Il est important de ne pas écrire ton nom. Écris seulement ton âge.**

Réponds au meilleur de tes connaissances, le questionnaire est confidentiel. Il a été conçu pour des fins de recherche universitaire.

Âge :	Garçon	Fille
<b>Télévision</b>		
Combien y a-t-il de télévision chez toi?		
As-tu une télévision dans ta chambre?		
Partages-tu ta chambre avec un autre membre de ta famille?		
Combien d'heures par semaine regardes-tu la télévision? Ne compte pas le vendredi soir.		
Combien d'heures par fin de semaine regardes-tu la télévision? La fin de semaine inclut le vendredi soir		
En quelle langue écoutes-tu la télévision?		
Est-ce que la télévision est bonne pour toi?		
Est-ce que la télévision t'empêche de réussir tes études?		
<b>Internet</b>		
As-tu accès à un ordinateur à la maison?		
As-tu un ordinateur dans ta chambre?		
Où, le plus souvent, te sers-tu de l'ordinateur? À quel endroit?		
À quoi te sert ton ordinateur? (Quel usage et dans quel pourcentage ) Réponds en heures par semaine		Heures par semaine
	Recherche scolaire.	
	« chat » avec des amis ( <i>msn</i> , facebook, tag, myspace)	
	Jeu en ligne ( <i>w.o.w</i> , Simcity, Halo, Second life, etc.	
	Voir des films : ( <i>movie6</i> , youtube etc...	
	Participer à des blogs.	
	Voir du sport.	
Autre chose.		
Combien d'heures par semaine, au total, te sers-tu de l'ordinateur? (Tu peux inclure semaine et fin de semaine)		
As-tu déjà vu le contenu de sites pour adultes?		
Es-tu allé plus d'une fois sur des sites pour adultes?		
As-tu déjà acheté quelque chose en ligne?		
As-tu déjà dépensé de l'argent pour avoir accès à un site Internet?		
<b>Suite au verso...</b>		

As-tu déjà rencontré un amoureux ou une amoureuse avec Internet?		
Si tu as eu des expériences amoureuses sur Internet, est-ce que tu les qualifies de bonnes, sans intérêt, ou mauvaises?		
As-tu déjà été menacé ou humilié sur Internet?		
Si tu devais choisir entre la télévision ou l'ordinateur, choisir un seul des deux appareils, lequel choisirais-tu?		
<b>Lecture</b>		
Lis-tu le journal?		
Quel journal-journaux lis-tu?		
Lis-tu des magazines?		
Lis-tu des livres?		
Combien de livres lis-tu par année?		
Quel genre de livres préfères-tu?	Fantastique (Ex :Brian Perro)	
	Romans	
	Biographies	
	Lectures religieuses (Bible, Coran, Talmud, Bagavad-Ghita)	
	Autre	
<b>Téléphone</b>		
Possèdes-tu un téléphone cellulaire?		
Quel en est l'usage le plus fréquent?	Indique combien par semaine	
	Messages textes (sms)	
	Internet	
	Jeux	
	Appels vocaux	
<b>Radio</b>		
Combien d'heures par semaine écoutes-tu la radio?		
Quels sont tes stations radio favorites?		
<b>Merci d'avoir répondu à ce questionnaire</b>		

## RÉFÉRENCES

- « Adolescence ». 2007. In Wikipedia. En ligne. <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Adolescence>>. Consulté le 27 octobre 2007
- Amaral, Mônica. G. T. do. (1999). Do grito à liberdade : uma problematização do tema da angústia narcísica a partir das noções de percepção expressiva e de expressão estética. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 32, n. 58/59, p. 373-386. Disponible sur : <http://www.etatsgeneraux-psychanalyse.net/mag/archives/paris2000/texte102.html> Consulté le 8 mai 2007
- Antidote : Prisme, filtre de révision*, version 6. Montréal : Druide informatique inc. 2005.
- Archambault, Yves 1996. *L'école nouvelle*. Accès : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cecm.html>. Consulté le 12 mars 2009.
- Arendt, hannah. 1968. *La crise de la culture*. Trad. de l'Anglais par Chantal Vézin. Paris : Folio Essai, 380 pages.
- Arendt, Hannah. 1951. *Le système totalitaire*. Traduit de l'américain par Jean-Loup Bourget, Robert Davreu et Patrick Lévy. Paris : Seuil, 314 pages.
- Aufderheide, Patricia. 1993. *Media literacy : a report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington (D.C) : Aspen Institute. 44 pages.
- Baudrillard, Jean. 1970. *La société de consommation*. Paris : Gallimard (Folio), 318 pages.
- Bensi, Christian. 2009 Jeunes : des usages de l'internet de plus en plus diversifiés. Accès <http://www.informer-autrement.fr/?post/2009/06/19/Jeunes-%3A-des-usages-de-l'internet-de-plus-en-plus-diversifié> > consulté le 22 juillet 2009
- Bouvrard, Émilie. 2007. « Communautés virtuelles et identités sociales » 2007. En ligne. « <http://www.a-brest.net/article3621.html> » consulté le 10 novembre 2007.
- Bernays, Edward. 1928. *Propaganda, comment manipuler l'opinion en démocratie*. Traduit de l'anglais par Oristelle Bonis. Montréal : Lux éditeur, 2008, 130 pages
- Bruno, Pierre. 2000. *Existe-t-il une culture adolescente?* Paris : In Press. Réflexion du temps présent, 187 pages.
- Centre d'études sur les médias. 2007. *Concentration des médias*. Accès : <http://www.cem.ulaval.ca/concentration.html>. Consulté le 20 février 2008



- Cheynet, Vincent. 2008. *Le choc de la décroissance*. Coll. « L'histoire immédiate ». Paris : Seuil. 213 pages.
- Chouinard, Marie-Andrée. 2009. « Éducation-le marché de l'école ». *Le Devoir* (Montréal), 10 avril 2009, accès : <http://www.ledevoir.com/2009/04/10/244865.html?fe=6609&fp=130868&fr=142798>. Consulté le 10 avril 2009.
- Couture, Francine et Suzanne LEMERISE. 1992. « Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques » Accès : [http://classiques.ugac.ca/contemporains/couture\\_francine/le\\_rapport\\_rioux/le\\_rapport\\_marcel\\_rioux.doc](http://classiques.ugac.ca/contemporains/couture_francine/le_rapport_rioux/le_rapport_marcel_rioux.doc). Consulté le 6 décembre 2008.
- Cunningham, Hugh, « Reply », *Past and Present*, n° 187, 2005, pp. 203-215
- Dandurand, Pierre, Marcel Fournier et Léon Bernier. 1980. *Développement de l'enseignement supérieur classes sociales et luttes nationales au Québec*. Accès : [http://classiques.ugac.ca/contemporains/dandurand\\_pierre/devel\\_enseignement\\_superieur/devel\\_enseignement\\_superieur.doc](http://classiques.ugac.ca/contemporains/dandurand_pierre/devel_enseignement_superieur/devel_enseignement_superieur.doc). Consulté le 4 mars 2009.
- Même titre: accès : <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1980/v12/n1/001163ar.pdf> consulté le 10 mars 2009.
- Desjardins, Sylvain-Jacques. 2008. *Moyenne de 30 heures par semaine de télé ou d'ordinateur chez les ados*. Accès < <http://www.nouvelles.umontreal.ca/archives/2007-2008/content/view/1132/131/index.html>. Consulté le 22 juillet 2009.
- Dorin, Stéphane. 2006. Culture, globalisation et communication : perspectives théoriques contemporaines. En ligne : « [http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Dorin2\\_2.pdf](http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/pdf/Dorin2_2.pdf) » consulté le 2 décembre 2007.
- Erikson, Erik. 1968. *Adolescence et crise*. Trad. de l'anglais par Joseph Nass et Claude. Louis-Combet. Paris : Flammarion, 323 p.
- Ezekiel, Emanuel. 2008. *Media and Child and Adolescent Health: A Systematic Review* (Médias et santé des enfants et adolescents: un examen méthodique)
- Houde, Renée (2003) Début d'année et cycle de vie. *In Le Devoir*. En ligne. « <http://www.ledevoir.com/2003/01/03/17471.html> ». Consulté le 10 novembre 2007.
- Freud, Sigmund. 1949. *Abrégé de psychanalyse*. Traduit de l'Allemand par Anne Berman. Paris : Presses Universitaires de France, 84 pages.
- Gaffiot, Félix. 2000. *Le Grand Gaffiot*. Dictionnaire Latin-Français. Paris : Hachette, 1766 pages.
- Gagnon, Nicole. 2000. L'identité équivoque. En ligne. « <http://www.bibl.ulaval.ca/doi/lec/pul/dumont/fdchap10.html> ». Consulté le 29 octobre 2007.

- Galland, Olivier. 2000. Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. Disponible sur <http://www.cess.paris4.sorbonne.fr/dossierpdf/tgall.pdf>. Consulté le 28 octobre 2007.
- Godbout, Jacques. 1976-1984. *Le murmure marchand*. Montréal : Boréal, 153 pages.
- Goodman, Steve. 2003. *Teaching Youth Media : A Critical Guide to Literacy, Video Production, and Social Change*. NY: Teachers College Press, 129 p.
- Gordon, Howard R.D., 2003. *Vocational Education, Industrial Education, and Trade Schools*. Accès : <http://www.faqs.org/childhood/Th-W/Vocational-Education-Industrial-Education-and-Trade-Schools.html>. Consulté le 10 mars 2009
- Gosselin, Pierre, Jeanne-Marie Gingras, Gérard Potvin, Serge Murphy. 1998. Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, no. 3, 647-666.
- (GRAM) 1996. *Dictionnaire des arts médiatiques*. Accès : <http://132.208.118.245/Accueil.html> > Consulté le 17 mars 2008.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. 2009. *Savoir pour pouvoir*. Accès : [http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir\\_pouvoir.pdf](http://www.fcsq.qc.ca/accueil/quoideneuf/savoir_pouvoir.pdf) > consulté le 10 avril 2009.
- Heath, Joseph et Andrew Potter. 2004. *Révolte consommée; Le mythe de la contreculture*. Montréal : éditions Trécarré, 428 pages.
- Holbrook, M. B., Hirschman, E. C. (1982). « The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings and Fun » *Journal of Consumer Research*, 9, 132-140.
- « Idéal du moi » 2007. In Wikipedia. En ligne. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Idéal\\_du\\_moi](http://fr.wikipedia.org/wiki/Idéal_du_moi). Consulté le 10 novembre 2007.
- Institut de la statistique du Québec. 2003. *L'évolution de la fréquentation universitaire au Québec*. Accès : [http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671\\_points\\_rh\\_2003\\_M07F00.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671_points_rh_2003_M07F00.pdf). Consulté le 4 mars 2009.
- Jung, Carl Gustav. 1962. *Psychologie et éducation*. Traduit de l'allemand par Yves Le Lay. Paris : Buchet-chastel, 266 pages.
- La Boétie, Étienne. *Circa 1548. Discours de la servitude volontaire*. Édition de 1983. Paris : Flammarion, 220 pages.
- Lee, Joyce. 2006. In Newsroom, University of Michigan. En ligne : « <http://www.med.umich.edu/opm/newspage/2007/puberty.htm> ». Consulté le 23 juin 2008.
- Lipman, Matthew. 2003. *À l'école de la pensée*. Trad. de l'Anglais par Nicole Decostre. Bruxelles : De Boeck, 299 p.

- McLuhan, Marshall. 1964. *Pour comprendre les média*. Traduit de l'anglais par Jean Paré. Montréal : Éditions Hurtubise HMH, 390 pages.
- Marcia, James. 2004. James Marcia's identity states. En ligne : « <http://shs.westport.k12.ct.us/jwb/Psychology/Personality/JamesMarcia.htm> ». Consulté le 3 novembre 2007.
- Marcia, James E. 1980. Identity in Adolescence. In *Handbook of adolescent psychology*, pp. 159-187.
- Maslow, Abraham, H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. En ligne : <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Consulté le 28 octobre 2007.
- DEv\_Psy\_B2\_2006 (document PDF) : [http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentvaucclair/Dev\\_%20Psy\\_B2\\_2006.pdf](http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentvaucclair/Dev_%20Psy_B2_2006.pdf). Consulté le 3 novembre 2007.
- Meirieu, Philippe et Pierre Frackowiak. 2008. *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société?*. Tour d'aigues (France) : Éditions de l'aube. 110 pages.
- MELS. 2008. *Historique du ministère l'éducation du loisir et du sport du Québec*. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique> > Consulté le 3 mars 2009.
- MELS. 2007. *La dépense du gouvernement du Québec pour l'éducation, le loisir et le sport*. Accès : [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/F1\\_1\\_2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic07/docum07/F1_1_2007.pdf) > Consulté le 11 janvier 2009.
- Ministère de la Culture et des Communications. 1999. Enquête sur les pratiques culturelles au Québec, 1979, 1983, 1989, 1994, 1999. Accès : [http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/publicat\\_obs/pdf/etat\\_livre04\\_16.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/observatoire/publicat_obs/pdf/etat_livre04_16.pdf). Consulté le 22 juillet 2009.
- Ministère de l'éducation du Québec. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec, Québec, 575 pages.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1963. *Rapport Parent* : « *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* ». Gouvernement du Québec, Québec, 5 tomes.
- Morin, Edgar, Raul Motta et Emilio-Roger Ciurana. 2003. *Éduquer pour l'ère planétaire*. Paris : Éditions Balland, 154 pages.
- Palahniuk, Chuck. 1996. *Fight Club*. Traduit de l'américain par Freddy Michalski. Paris : Gallimard (1999), 291 pages.
- Parenti, Michael. 1993. *Inventing reality; The politics of news media* [inventer la réalité; politiques des médias]. New York : St Martin's Press, 274 pages.

- Parsons, Talcott. 1942. – « Age and sex in the social structure of the United States », *American sociological review*, 7, 5, pp. 604-618.
- Ramonet, Ignacio. 2002. *Guerres du XXI siècle*. Paris : Galilée, 183 pages. Extrait disponible sur : <http://www.monde-diplomatique.fr/livre/ guerresXXIsiecle/ extrait> Consulté le 6 décembre 2008.
- Rey-Debove, Josette et Alain Rey (Dir. Publ.) 2001. *Version électronique du Nouveau Petit Robert*, Version 2.1 pour Mac. Bruxelles : Dictionnaires Le Robert VUEF.
- Richard, Moniques. 2005. *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 256 pages.
- Rioux, Marcel. 1969. « L'éducation artistique et la société postindustrielle », *Revue d'esthétique*, no 3, Paris : Klincksieck, pp. 301-312.
- Sauvageau, Florian (dir.). 2001. « *La concentration de la presse à l'ère de la « convergence »*. Accès < <http://www.cem.ulaval.ca/pdf/CONCassnat.pdf> Consulté le 9 novembre 2008
- Stassart, Martine. 2007. Métapsychologie de l'adolescence. En ligne : « <http://www.szondiforum.org/m503.rtf> » Consulté le 23 novembre 2007.
- Statistiques Canada. 2008. *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. accès : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.htm>. Consulté le 23 juillet 2009.
- Statistiques Canada. 2003. *Portrait de la population d'âge scolaire*. En ligne : « [http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/2003001/highlights\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/2003001/highlights_f.htm) ». Consulté le 02 décembre 2007.
- Stiegler, Bernard. 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion, 343 pages.
- Stiegler, Bernard. 2007. « Pour une économie de la singularité ». Accès : [http://www.lafriche.org/friche/zdyn1/rubrique.php3?id\\_rubrique=339](http://www.lafriche.org/friche/zdyn1/rubrique.php3?id_rubrique=339). Consulté le 26 décembre 2008.
- Stiegler, Bernard. 2006. « Le désir asphyxié ». In *Défis libertaires*. Accès : <http://1libertaire.free.fr/BStiegler14.html>. Consulté le 10 juillet 2008
- Stiegler, Bernard. 2006. (2) « Bernard Stiegler, La Télécratie contre la démocratie : le Web 2.0 défini par Vincent Puig, un nouveau milieu de transindividuation » Accès : <http://blog.jeanlucraymond.net/post/2006/10/11/Bernard-Stiegler-La-Telecratie-contre-la-democratie--le-Web-20-defini-par-Vincent-Puig-un-nouveau-milieu-de-transindividuation>. Consulté le 12 janvier 2009.

- Strasburger, Victor C., 2009. *Easier access to media by children increases risk for influence on numerous health issues*. (L'accès facile aux médias augmente les risques pour la santé des enfants). Accès : <http://www.news-medical.net/news/20090602/Easier-access-to-media-by-children-increases-risk-for-influence-on-numerous-health-issues.aspx> . Consulté le 22 juillet 2009.
- Suler, John. 2005. The psychology of cyberspace. En ligne. <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>. Consulté le 10 novembre 2007.
- Table des partenaires, Persévérance scolaire Montréal. 2007. Accès : <http://www.perseverancescolairemontreal.qc.ca/francais/chiffres.html>. Consulté le 11 janvier 2009.
- Taylor, Charles. 1991. *The malaise of modernity* [Le malaise de la modernité]. Toronto : House of Anansi, 135 pages.
- Tournebise, Thierry. 2005. *Le ça, le moi, le surmoi, le soi*. Accès. « [http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/ca\\_moi\\_surmoi\\_soi.htm#1%20Regards%20sur%20la%20psych%E9](http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/ca_moi_surmoi_soi.htm#1%20Regards%20sur%20la%20psych%E9). Consulté le 22 septembre 2007.
- UNESCO. 1982. *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Accès : [http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL\\_ID=12762&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=12762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Consulté le 12 janvier 2009.
- UQ. 2008. *Mission du réseau de l'Université du Québec*. Accès : <http://www.quebec.ca/reseau/a-propos/a-propos.php>. Consulté le 3 mars 2009
- Wikipedia. 2005. *Médiacratie*. Accès : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Médiacratie>. Consulté le 12 janvier 2009.
- Wikipedia. 2004 .Joseph Goebbels. Accès : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Goebbels](http://fr.wikipedia.org/wiki/Joseph_Goebbels). Consulté le 20 décembre 2008
- Wikipedia. 2009. *Boulding, Kenneth*. Accès : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Kenneth E. Boulding](http://fr.wikipedia.org/wiki/Kenneth_E._Boulding) > Consulté le 6 septembre 2008.